

**EFFECTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA TWA (THINK BEFORE  
READING, THINK WHILE READING, THINK AFTER READING) EN EL  
FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA**

**LIZBANA RUEDA VILLANOVA**

**YEINIS PAOLA GUTIÉRREZ TORRES**

**CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA**

**2019**

**EFFECTO DE LA ESTRATEGIA METACOGNITIVA TWA (THINK BEFORE  
READING, THINK WHILE READING, THINK AFTER READING) EN EL  
FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA**

**LIZBANA RUEDA VILLANOVA**

**YEINIS PAOLA GUTIÉRREZ TORRES**

**TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MSC. HENRY LADRON DE GUEVARA**

**CORPORACIÓN UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

**BARRANQUILLA**

**2019**

Nota de aceptación:

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

**Dedicatorias**

A Dios y la Virgen María, por sus grandes bendiciones  
A mis padres y hermanos por su inmenso amor y ayuda incondicional  
A mi esposo, Wilder, mis tesoros Xavi E. y Wilder D. por su  
amor, paciencia, comprensión y tiempo que me regalaron  
para dedicar a mi crecimiento profesional y personal.  
A mi amiga Lorena, por todo su apoyo y palabras de ánimo para seguir adelante.

*Lizbana Rueda Villanova*

A Dios por permitirme llegar a este momento tan importante en mi vida,  
por darme sabiduría, paciencia y entendimiento para  
realizarme como una profesional en el campo de la educación.

A mi madre por su apoyo incondicional y el motor que  
me impulsa a ser mejor cada día, por ser  
esa persona que me motiva con una palabra de  
aliento en las adversidades y tropiezos en el camino.

A mi padre que, aunque no esté hoy conmigo  
sé que se sentiría orgulloso de este peldaño alcanzado.

A mis hermanos por estar en cada uno de mis triunfos, y  
ser las personas incondicionales que han sido hasta el momento.

*Yeinis Gutierrez Torres*

### **Agradecimientos**

A Dios, nuestro padre por regalarme la fuerza y sabiduría para emprender cada reto de mi vida personal y profesional, por sentir que me acompaña en cada paso que doy.

A mi familia, especialmente a mis padres, esposo e hijos por todo su amor, apoyo incondicional y ayuda para salir adelante en mis estudios.

A la Corporación Universidad de la Costa, por el andamiaje ofrecidos en el proceso de formación y desarrollo profesional.

A mis estudiantes, son el estímulo para seguir entregando lo mejor de mí en el aula, sus vidas y lo que puedo edificar en cada uno, me hace comprometerme en el ejercicio de educar.

A mi compañera de tesis, por su ayuda y disposición porque me enseñó que la grandeza del ser humano está en la tranquilidad de saber que todo saldrá bien.

Muy especialmente a nuestro asesor Henry Ladrón, quien desde el inicio nos regaló la tranquilidad que todo saldría bien, su confianza hizo que nos comprometiéramos y no fallar.

Por último y no menos importante a muchos maestros de la CUC, quien con su amplia experiencia en el campo de la investigación hicieron aportes significativos a nuestro trabajo

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar el efecto de la estrategia metacognitivas TWA (think before reading, twa (think while reading, think after reading) sobre el desarrollo de las competencias en la lectura Crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla. La metodología utilizada en este proceso investigativo se realizó bajo parámetros del enfoque epistemológico empirista, con un paradigma positivista y diseño cuasi-experimental. La población objeto de estudio estuvo conformada por 40 estudiantes, de los cuales 22 pertenecen al grupo experimental y 18 grupo control; con un muestreo no probabilístico. Para la recolección de la información se diseñó y validó un instrumento para medir las competencias de acuerdo a los niveles de Lectura Crítica en que se encontraban los estudiantes de la muestra, lo cual permitió identificar en los educandos el nivel de competencia de lectura, antes de aplicar la estrategia metacognitiva TWA. Seguidamente se diseñaron ocho talleres de intervención con la estrategia Metacognitiva, con el fin de fortalecer cada uno de los niveles de lectura y llevar a los estudiantes a un nivel crítico. Luego de la implementación se hace nuevamente la recolección de datos para validar la efectividad de la estrategia sobre el desarrollo de la Lectura Crítica. De acuerdo al análisis de la información, se acepta la hipótesis que existe incidencia de la estrategia Metacognitiva TWA que mejora los niveles de Lectura Crítica en los estudiantes de 9º del Colegio Alemán cuando se compara con el grupo control.

***Palabras clave:*** Niveles de lectura, Metacognición, Lectura Crítica

### **Abstract**

The purpose of this research was to analyze the effect of the TWA metacognitive strategy (think before reading, twa (think while reading, think after reading) on the development of reading competences. Critical in the 9th grade students of the Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla. The methodology used in this research process was carried out under parameters of the empiricist epistemological approach, with a positivist paradigm and quasi-experimental design. The population studied was made up of 40 students, of which 22 belong to the group experimental and 18 control group, with a non-probabilistic sampling. For the collection of the information an instrument was designed and validated to measure the competences according to the critical reading levels that the students of the sample were, which allowed to identify in learners the level of reading competence, before applying the TWA metacognitive strategy, then eight intervention workshops were designed with the Metacognitive strategy, in order to strengthen each of the reading levels and take students to a critical level. After the implementation the data collection is done again to validate the effectiveness of the strategy on the development of Critical Reading. According to the analysis of the information, we accept the hypothesis that there is an incidence of the Metacognitive TWA strategy that improves the levels of Critical Reading in the 9th students of the German School of Barranquilla when compared with the control group.

***Keywords:*** Reading levels, Metacognition, Reading

**Tabla de contenido**

Lista de tablas y figuras.....	10
Introducción.....	12
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	15
1.1. Planteamiento del problema.....	15
1.2 Formulación del problema.....	22
1.3 Objetivos.....	23
1.3.1 Objetivo general.....	23
1.3.2 Objetivos específicos.....	23
1.4 Hipótesis.....	24
1.5 Justificación.....	24
1.6 Delimitación.....	27
1.6.1 Delimitación espacial:.....	27
1.6.2 Delimitación temporal:.....	27
1.6.3 Delimitación teórica:.....	27
Capítulo II: Marco Referencial.....	28
2.1 Estado del arte.....	28
2.2 Marco Teórico.....	41
2.2.1 Estrategias metacognitivas.....	41
2.2.2 La importancia de la Lectura Crítica en el desarrollo del pensamiento.....	54
2.3. Variables.....	63
2.3.1. Variables independientes: estrategia metacognitiva.....	63
2.3.2. Variables dependientes: Lectura Crítica.....	63
2.3.3. Operacionalización de variable.....	63
2.3.4. Control de Variable.....	64
3. Capítulo III Metodología.....	65
3.2. Enfoque epistemológico.....	65
3.3. Paradigma de la investigación.....	66
3.4. Diseño metodológico.....	67
3.5 Población y muestra.....	69
3.5.1 Población.....	69



3.5.2 Muestra .....	70
3.6 Fases del proceso de investigación.....	71
3.6.1 Objetivo 1: Identificación de niveles de lecturas .....	71
3.6.2 Objetivo 2: Validación de la estrategia TWA en el grupo experimental.....	72
3.6.3 Objetivo 3: Valoración del nivel de competencia alcanzado en la Lectura Crítica luego de las intervenciones de la estrategia Metacognitiva TWA. ....	74
3.6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	75
3.6.1 Técnicas de procesamiento de la información .....	76
3.6.2 Técnicas para la validación del instrumento .....	76
3.6.2.1 Validación de expertos .....	77
3.6.2.2 Validación estadística. ....	79
Capítulo IV Análisis de resultados y discusión .....	80
4.1. Pre test .....	80
4.2 Pos test.....	95
Conclusiones .....	102
Recomendaciones .....	104
Referencias .....	106
Anexos.....	111
Anexo # 1 Validación del instrumento.....	111
Anexo #2 Talleres de intervención .....	135
Anexo # 3 Cartas de autorización .....	155
Anexos # 4 Material fotográfico .....	159

### Lista de tablas y figuras

#### Tablas

Tabla 1 Definición de variables, Gutierrez, Rueda (2019) .....	63
Tabla 2 Control de variables Gutiérrez, Rueda (2019).....	64
Tabla 3 Distribución de la población Gutierrez, Rueda 2019 .....	69
Tabla 4 Distribución de la muestra Gutierrez, Rueda 2019 .....	70
Tabla 5 Distribución de las edades de la muestra Gutiérrez, Rueda 2019.....	71
Tabla 6 Tabla de actividades Gutiérrez, Rueda 2019 .....	73
Tabla 7 Distribución de la población del pilotaje Gutiérrez, Rueda 2019 .....	78
Tabla 8 Coeficiente de variación, Gutierrez,Rueda,2019 .....	79
Tabla 9: Medidas descriptivas del pre test Gutierrez, Rueda 2019 .....	81
Tabla 10 Medidas descriptivas para GC y GE Gutiérrez, Rueda 2019.....	83
Tabla 11 Análisis del nivel literal, Gutierrez, Rueda 2019 .....	87
Tabla 12 Test de homogeneidad de varianza Gutiérrez, Rueda 2019 .....	87
Tabla 13 Test de Two Sample Gutiérrez, Rueda 2019 .....	87
Tabla 14 Análisis del nivel inferencial , Gutierrez, Rueda 2019.....	88
Tabla 15 Test de homogeneidad de varianza, Gutierrez, Rueda 2019 .....	88
Tabla 16 Test de Two Sample , Gutierrez, Rueda 2019 .....	88
Tabla 17 Análisis del nivel crítico , Gutierrez, Rueda 2019 .....	89
Tabla 18 Tabla de Anova , Gutierrez, Rueda 2019 .....	89
Tabla 19 Test de homogeneidad de varianza, Gutierrez, Rueda 2019 .....	89
Tabla 20 Comparativo del GC y GE , Gutierrez, Rueda 2019.....	90
Tabla 21 Test de homogeneidad de varianza, Gutierrez, Rueda 2019 .....	90
Tabla 22 Comparativo del GC y GE Gutierrez, Rueda 2019.....	92
Tabla 23 Comparativo del GC y GE , Gutierrez, Rueda 2019.....	92
Tabla 24 Análisis del nivel literal , Gutierrez, Rueda 2019 .....	96
Tabla 25 Tabla de Anova , Gutierrez, Rueda 2019 .....	96
Tabla 26 Test de Bartlett , Gutierrez, Rueda 2019 .....	97
Tabla 27 Comparación de Tukey, Gutierrez, Rueda 2019.....	97
Tabla 28 Comparativo de GC y GE Gutiérrez, Rueda 2019.....	97
Tabla 29 Comparativo del GC Y GE nivel crítico , Gutierrez, Rueda 2019.....	98
Tabla 30 Two Sample para el nivel crítico , Gutierrez, Rueda 2019.....	98

**Figuras**

Figura 1. Concepción de los elementos de las prácticas de enseñanza.....	51
Figura 2. Simetría y varianza de cada nivel de lectura.....	82
Figura 3. Gráfico de simetría y varianza en ambos grupos, 2019.....	86

## Introducción

La Educación actual demanda la necesidad de centrar los procesos educativos en el ser; ese ser visto desde su esencia. Actualmente, la educación y su academia en las aulas, sufren progresivamente, lo que al parecer podría llamarse la crisis de su esencia “EDUCAR”. Cada día los marcos educativos y sus políticas públicas demandan características propias de un ser humano con aptitudes y actitudes muy estandarizadas competitivamente. Se espera recibir niños en las aulas, lo más estructurado posible, dejando toda posibilidad a los que no cumplen ciertos requisitos. Pero ¿Qué mentalidad deberían tener los que se dedican al ejercicio docente? ¿Hasta qué punto existe claridad, en los docentes, de las competencias que desarrolla cada área, reconociéndose la base en cada disciplina para comprometerse en el desarrollo de la capacidad para interpretar, argumentar y proponer?

Se reflexiona a partir de las anteriores preguntas, sin esperar respuestas absolutas, pero sí dejará una inquietud que permite analizar el quehacer pedagógico de las aulas, al revisar las prácticas del docente. Ahora bien, los procesos educativos se centran en formar personas competentes, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje, donde se instituye lo que todo estudiante debe saber y saber hacer en unos ciclos, atendiendo a su nivel de desarrollo MEN, (2006). Para cumplir con lo anterior, el ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de Saber 3.º, 5.º y 9.º; en 2010 con el rediseño de Saber Pro; en 2014 con los cambios en Saber 11 que incluye Lectura Crítica y en 2015 con la aprobación de un examen con módulos genéricos para Saber TyT (técnicos y tecnólogos). Dicha alineación, posibilita la comparación de

los resultados en distintos niveles educativos, ya que los exámenes Saber evalúan competencias comunes en algunas áreas, entre ellas la Lectura Crítica, entendida ésta como aquella que deben desarrollar todos los estudiantes, sin distinción de su área de conocimiento.

Teniendo en cuenta éstas disposiciones se genera el interés de esta investigación centrada en el desarrollo de las competencias de la Lectura Crítica, haciendo énfasis en la estrategia Metacognitiva TWA, incorporando la necesidad de innovar en el aula, para favorecer el desarrollo de los desempeños en el área de Lenguaje. En el proceso de investigación estarían implicadas dos variables: la estrategia metacognitiva TWA (think before reading, twa (think while reading, think after reading) y la Lectura Crítica.

Estas dos variables que se abordan en la investigación, a través del diseño de unas intervenciones basadas en la estrategia Metacognitiva TWA (Thinking before reading, think While reading, think After reading), que pretende desarrollar procesos como la reflexión y el análisis, competencias de nivel superior relacionadas con la Lectura Crítica. De ahí la importancia al relacionar la comprensión lectora y el rendimiento escolar. La comprensión es el fin último de la lectura, leemos para entender o comprender lo que ha escrito el autor del texto. La comprensión es, además, la base fundamental del aprendizaje y rendimiento escolar (Burón, 1997).

En consecuencia, con el fin de desarrollar el trabajo de investigación y propiciar el fortalecimiento de las competencias de Lectura Crítica, se implementa la estrategia TWA, teniendo en cuenta lo planteado por Mason, Snyder, Sukhram y Kedem (2006), incorporando las 9 fases para abordar una lectura, que facilitan el manejo de estrategias metacognitivas para así interpretar, cuestionar, argumentar, comprender, criticar y proponer, para luego lograr que se éstas se conviertan en hábitos, formando estudiantes con pensamiento crítico.

Debido a lo anteriormente expuesto, el siguiente trabajo se organiza en cuatro capítulos:

En el capítulo 1 se desarrolla, formula, justifica y soporta con aportes de otros autores, información histórico-estadística, el origen de la problemática de esta investigación, exponiendo de igual forma los objetivos a alcanzar.

Por su parte, el capítulo 2, se definen las variables de estudio, se aborda un rastreo de antecedentes en el ámbito internacional, nacional y local, donde se hallaron investigaciones que hacen aportes significativos, de igual forma se fundamenta teóricamente la investigación con autores que han desarrollado las bases de la Metacognición y la Lectura Crítica, y por último se expone un marco conceptual con los términos importantes del estudio.

En el Capítulo 3, se detalla la metodología de la investigación que constituye el enfoque epistemológico, el paradigma, el diseño y las técnicas e instrumentos que permiten definir la ruta a seguir de este trabajo de investigación.

Finalmente, en el capítulo 4, se realiza el análisis e interpretación de resultados, mediante el uso de la estadística descriptiva e inferencial, utilizando tablas que apoyan la discusión académica, evidenciando en el efecto de la estrategia metacognitiva TWA sobre el fortalecimiento de la lectura crítica, además del proceso de reflexión y sistematización de la información mediante las variables definidas para llegar las conclusiones y recomendaciones.

## Capítulo I: Planteamiento del problema

### 1.1. Planteamiento del problema

La escuela, nace precisamente de una sociedad que, en su propia evolución, demanda así misma mayor atención productiva del hombre. Ese individuo que puede llevar a cabo funciones idealizantes, es decir que presenta con sus actitudes una realidad aún más bella de lo que la sociedad espera. Cuando la ciencia, la tecnología y la industrialización avanzan, empieza la sociedad a preocuparse por delegar la función principal a un ente que cumpla el rol socializador y educador del saber hacer de sus generaciones productivas (escuela).

De ahí la necesidad de revisar las prácticas que se llevan en la escuela, por su responsabilidad en la sociedad, una escuela que sin lugar a duda debe estar dirigida por personas idónea en el campo de la educación, seres apasionados y convencidos que se puede generar cambios donde se vea la realidad de una manera más reflexiva, una existencia que al analizarla produce conocimiento y ahí entra la investigación como columna vertebral de la educación, ejercicio que garantiza la transformación de las prácticas y por ende el actuar pedagógico. Es el maestro generador de conocimiento, un educador comprometido con la transformación, pero en primer lugar transformador del quehacer pedagógico que genere cambios significativos a nivel de su práctica, como lo plantea Vygotsky (1985), el docente es responsable de las interacciones sociales que se proponga en el aula.

Ahora bien, lo que sí se describe actualmente, es una preocupación de la educación en las escuelas y la forma de enseñar, que debe ir a la vanguardia de la demanda social, se habla de una educación articulada con su realidad, cuya misión sea generar mayor competitividad ante las necesidades de una sociedad, una educación planificada.

De ahí que en los últimos años se viene reflexionando de manera especial sobre los resultados que arrojan las pruebas externas tanto a nivel local, nacional e internacional que hacen referencia a la lectura crítica y justamente esa estandarización se convierte para el estado en una medida para hacer seguimiento y control de la calidad educativa.

La Ley 1324 de 2009 le confiere al Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES) la misión de evaluar, mediante exámenes externos estandarizados, la formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles. También establece que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define lo que debe evaluarse en estos exámenes. Por su parte, en PNDE (2016,) se propuso, organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo, que dé cuenta de los logros y dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio. Para cumplir con lo anterior, el ICFES ha avanzado en la alineación del Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE), a través de la reestructuración de los exámenes: en 2009 con un nuevo diseño de Saber 3.º, 5.º y 9.º; en 2010 con el rediseño de Saber Pro; en 2014 con los cambios en Saber 11.º y en 2015 con la aprobación de un examen con módulos genéricos para Saber TyT (técnicos y tecnólogos). Dicha alineación, posibilita la comparación de los resultados en distintos niveles educativos, ya que los exámenes Saber evalúan competencias comunes en algunas áreas, es decir, las competencias genéricas.

Algunos informes que emitió la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ente encargado de esta evaluación, señalan cifras sobre el estado del sistema educativo del país, que refleja panorama con bajos resultados en comprensión lectora, si bien es cierto el país avanzó en relación con 2012, las deficiencias son todavía evidentes. Al



comparar los resultados de Colombia se pudo contrastar que mejoró en esta área en comparación con los resultados de 2012, cuando obtuvo 403 puntos. En el 2019 alcanzó los 425, situándose a la par con México, Costa Rica, Bulgaria, Rumania y Turquía, entre otros, y por delante de Brasil (407) y Perú (398). Chile se ubica muy por delante del resto de países de la región con 459 puntos.

Frente a estos resultados, el análisis indica que el 43 % de los menores colombianos todavía no supera los estándares mínimos de la OCDE en comprensión lectora. En el caso de los estados miembros de la organización, el porcentaje de rezagados se sitúa en un 20 %.

Sin embargo, es pertinente observar los avances que ha tenido Colombia en estos últimos años con respecto a las pruebas PISA.

De esta manera, es pertinente realizar un recorrido a nivel internacional, nacional, departamental y local frente a los resultados de pruebas estandarizadas en el área de lenguaje, lo cual permite evidenciar situación actual en el componente de Lectura Crítica.

Los resultados históricos de Colombia en la prueba de Lectura Crítica, en comparación con el promedio de los países de Latinoamérica, de los países miembros de la OCDE y el de los países asociados a la OCDE, el puntaje promedio pasó de 385 a 425 puntos, lo cual representa un aumento de 40 puntos y ubica al país en el cuarto lugar entre los países que mejoraron significativamente su desempeño frente a la prueba de lenguaje.

En esa misma línea, es pertinente analizar la situación nacional de las pruebas saber 9º el ministerio de educación nacional (MEN) desde su análisis plantea que con los estándares de Lenguaje se espera que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas comunicativas, así como la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de

diferentes acciones de comunicación (leer, hablar, escuchar, escribir y comprender), tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal.

Las Pruebas Saber en Lenguaje, evalúan dos competencias: la textual, referida a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos; y la discursiva, que implica la capacidad para asumir una posición frente a la lectura, usando diferentes estrategias de pensamiento y produciendo nuevos significados. Estas competencias se deben evidenciar en la estructura y organización de un texto, el significado y sentido del mismo y los contextos y fines de la comunicación (componentes de la prueba), según los tres niveles de competencia: literal, inferencial y crítico.

Así mismo, los resultados nacionales en Lenguaje muestran que en los grados 5° y 9°, casi la mitad de los estudiantes superó el nivel literal de lectura (extraer información explícita de los textos) y pasó al inferencial. Estos niños, niñas y jóvenes pueden, entre otras cosas, identificar estrategias comunicativas (utilizadas en el lenguaje verbal y no verbal), diferenciar tipos de textos y comprender su significado global (como una narración o un poema), o interpretar las intenciones comunicativas de un texto (informar, entretener, etc.).

Aproximadamente la tercera parte de los estudiantes, en cada uno de los grados, alcanzó el nivel más desarrollado de competencia (crítico), lo que implica que son capaces de comprender con mayor profundidad textos como los que enfrentaron en la Prueba, creando sus propios modelos de interpretación o tomando una posición crítica al respecto.

Por lo anterior, es evidente que los resultados arrojados en el análisis hacen parte de una evaluación formativa de pruebas estandarizadas, lo que permite evidenciar que los progresos ante

los niveles de lectura son mínimos por lo tanto la problemática preocupa en este sentido, ya que es una de las áreas fundamentales para cualquier disciplina.

Ahora bien, los resultados que se emiten cada año de éstas pruebas estandarizadas invitan a reflexionar sobre lo que se viene planeado y haciendo en el aula de tal manera que a nivel local se realiza una reflexión sobre el nivel de lectura a nivel del Atlántico donde el secretario de Educación departamental del Atlántico, Dagoberto Barraza, manifestó que en el año 2015 la prueba de lenguaje obtuvo 252 puntos, en el 2016 aumentó 267 puntos y en el 2017 superó nuevamente con 283 puntos, que a pesar de que no superaron la media nacional, hubo un crecimiento, pero no tan significativo.

Por tanto, después realizar el recorrido anterior, es pertinente hablar a nivel institucional ya que, es una problemática que se viene presentando en el Colegio Alemán de Barranquilla. Se evidencia en los resultados de prueba saber 9º, que publica el ICFES, que existe una gran cantidad de la población en el nivel satisfactorio que equivale a 54% de los estudiantes, un desempeño mínimo de 5% y 41% al nivel avanzado en el área de lenguaje. Ante éste último porcentaje, se centra la problemática y lleva a una reflexión y cuestionamientos ¿por qué sólo el 41% de estudiantes llegan al nivel deseado, si desde la visión de colegio se considera que se cumplen con condiciones tanto pedagógicas como locativas? Se busca desde el plan estratégico institucional, mejorar los resultados en los estudiantes en estas pruebas estandarizadas, ubicando a la mayoría de la población en este nivel de desempeño, considerándose, este nivel avanzado, el que refleja los desempeños que debería alcanzar todo estudiante que se encuentra cursando noveno grado. Además de entregarle a la sociedad a un individuo capaz de comprender, analizar y juzgar frente a su pensamiento crítico.

Por lo anterior, los resultados a nivel institucional, logran evidenciar en los resultados del índice sintético de la calidad educativa en el grado 9º, que no hay ningún estudiante en nivel insuficiente, pero la gran población de los estudiantes se enmarca en el nivel satisfactorio con un 54%, siendo esta una problemática institucional, ya que cuenta se espera evidenciar mayor competencia, ubicando al mayor porcentaje de la población en el nivel avanzado.

De la situación planteada anteriormente, nace la inquietud por incorporar prácticas que favorezcan y mejoren los resultados en la Lectura Crítica en el nivel avanzado, buscando involucrarse en su práctica al trabajo educativo de una institución educativa privada, calendario B, investigando de manera cercana las prácticas pedagógicas, metodología y la planeación curricular.

Toda esta preocupación que se evidencian a nivel local, nacional e internacional sobre los resultados que son muy bajos en Lectura Crítica, es lo que genera gran interés en este proceso de investigación, porque se siguen buscando estrategias que dinamicen esta competencia.

De acuerdo a la diversidad de textos, la problemática se evidencia más en textos argumentativos ya que requieren de un análisis más profundo y de habilidades de pensamiento de orden superior donde sean capaces de llegar a inferir jerarquías semánticas o macroestructurales y microestructurales de ese tipo de textos, por ende, no se llega a un nivel crítico como lo exigen el Ministerio de Educación Nacional.

Es pertinente resaltar la importancia que le da el MEN (2014) porque cambió la denominación de Lenguaje por la de Lectura crítica, con el fin de promover y medir la capacidad de los estudiantes para “comprender, interpretar y evaluar” cualquier texto (verbal y no verbal), y estableció tres “competencias básicas” que deben ser desarrolladas en el proceso lector y que, de modo implícito, se corresponden con la teoría de Cassany (2013): lectura de las líneas, entre

líneas y detrás de las líneas. Con el cambio de la denominación Lenguaje por la de Lectura crítica, se propone, una educación que promueva en los estudiantes capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole. Una educación que priorice el desarrollo de competencias, que involucre el saber interiorizar conocimiento (aprender), pero también el saber ser, hacer, pensar.

Por lo anterior, es una necesidad que los estudiantes manejen esta competencia de Lectura Crítica y sean capaces de lanzar juicios críticos frente a un proceso lector.

Así mismos esta problemática es causada por varios factores ya sea a nivel social, curricular o pedagógica, especialmente en lo pedagógica se destaca el papel del docente y el estudiante frente a este proceso lo que implica la metodología de enseñanza sobre la lectura.

Dentro de los aspectos del estudiante, según Paris y Paris (2001); Paris y Winograd (2001) sobresale el relacionado con las estrategias de autorregulación del aprendizaje que los niños despliegan al involucrarse en la lectura de diferentes tipos de texto (narrativos y expositivos, los más comunes en primaria).

Desde el marco de la autorregulación para la comprensión Stolp y ZaBrucky (2017) señalan que la autorregulación en la lectura en textos narrativos involucra aspectos cognitivos, como el uso de estrategias de elaboración y organización de las ideas; metacognitivos como la conciencia de las estrategias usadas, la planificación, el monitoreo, control y la reflexión; y motivacionales como la autoeficacia y la orientación a metas, que ayudan al estudiante a profundizar la comprensión de textos narrativos.

Basándose en lo anterior, se evidencia en los estudiantes de clase 9 del Colegio Alemán pueden fortalecer los procesos lectores, mediante la implementación de estrategias

metacognitivas que permitan la autorregulación de los estudiantes y así generar espacios activos y significativos donde el estudiante logre adquirir competencias lectoras.

Por tanto, la problemática presente tiene la necesidad de determinar el efecto de la estrategia metacognitivas TWA para el fortalecimiento la lectura crítica, esto a su vez permite abrir espacios interdisciplinarios por medio de la práctica de la comprensión lectora y así renovar procesos de aprendizajes elevando la calidad de formación

### **1.2 Formulación del problema**

Teniendo en cuenta lo anterior se plantea el siguiente interrogante:

¿Cuál es el efecto de la estrategia metacognitiva TWA (think before reading, twa (think while reading, think after reading) sobre el desarrollo de las competencias de la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla?

De igual forma, surgen las siguientes preguntas específicas

1. ¿Qué nivel de competencia en Lectura Crítica presentan los estudiantes de klasse 9 del Colegio Alemán de Barranquilla?
2. ¿Cuáles son los niveles de competencia de lectura crítica alcanzados por los estudiantes después de la implementación de la estrategia metacognitiva en el proceso de lectura crítica?
3. ¿Cuál es el sentido de correspondencia entre los niveles de competencias de Lectura Crítica desarrollada por los estudiantes y la estrategia metacognitiva aplicada?

Esta investigación está enmarcada en la categoría de educación en el ámbito de la enseñanza, en la línea de investigación calidad educativa, sublínea currículo y procesos pedagógicos, además plantea los siguientes focos de interés: estrategias metacognitivas, y lectura crítica lo

cual permitiría medir el efecto que tienen en el proceso de lectura crítica y poder reorientar las prácticas pedagógicas para formar estudiantes de alta calidad y competitividad crítica.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

- Analizar el efecto de la estrategia metacognitiva TWA (think before reading, twa (think while reading, think after reading) sobre el desarrollo de las competencias en la Lectura Crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de competencia en Lectura Crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule- Colegio Alemán de Barranquilla
- Validar un plan de intervención fundamentado en la estrategia metacognitiva TWA en relación con su efectividad para el fortalecimiento de las competencias en la Lectura Crítica.
- Valorar el nivel de competencia alcanzados en el proceso de Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule- Colegio Alemán de Barranquilla luego de las intervenciones con la estrategia metacognitiva TWA.

### **1.4 Hipótesis**

**H1.** La estrategia metacognitiva mejora los niveles de Lectura Crítica en los estudiantes de 9° del Colegio Alemán de Barranquilla

**H0.** La estrategia metacognitiva no mejora los niveles de Lectura Crítica en los estudiantes de 9° del Colegio Alemán de Barranquilla

### **1.5 Justificación**

Teniendo en cuenta que la lectura es una de las competencias comunicativas más importante del ser humano ésta se convierte en la puerta para desarrollar el pensamiento crítico, la cual se debe estimular desde niños, hasta llegar a la escuela incluso hasta la formación universitaria y el diario vivir del individuo. Lo que se busca mediante esta competencia es descubrir esas habilidades de pensamiento que se usan en la lectura crítica que facilita el desarrollo del pensamiento crítico para lograr que el ser humano trascienda, genere nuevos conocimientos y a su vez le permitan interactuar de diferentes contextos.

Cassany (2009), afirma que los estudiantes invierten bastante tiempo en comprender la información de los materiales de cada curso (libros, monografías, artículos, separatas, presentaciones visuales, etc.), pero no son capaces de asumir una posición respecto a lo leído. Leen para comprender y comprenden para aprender, pero no leen para pensar críticamente. Comprender requiere construir el contenido, pero también descubrir el punto de vista o los valores subyacentes (la ideología).

Ahora bien, existen muchas investigaciones en torno a la lectura y la comprensión desde un paradigma cognitivo, a partir del cual son diversas las propuestas didácticas que se han elaborado



para el aula. En muchos sistemas educativos del mundo, desde los primeros años de la escolaridad, se pone énfasis en los niveles de comprensión lectora, el proceso lector, las estrategias cognitivas y los materiales para lograr que los estudiantes elaboren la coherencia global de los textos; mejor dicho, reproduzcan el pensamiento del autor, pero aún frente a esta problemática hay mucho que indagar y revisar porque los niveles de competencia expresados en el aula y diario vivir demuestran bajos resultados.

Sin embargo, la lectura así entendida no es suficiente para la formación del pensamiento crítico. La lectura además de una actividad lingüística, cognitiva y comunicativa, es una práctica social y cultural que debe promoverse desde el currículo. Vygotsky (1988) ya había concebido la idea de la lectura como una práctica social y como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través del texto. Otorgarle el carácter social a la lectura significa trascender la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas, en expresiones de Cassany (2009)

Por lo anterior, se entiende que la lectura trasciende cuando logramos llegar a la lectura crítica, un proceso que implica comprender, entender y proponer.

Teniendo en cuenta lo planteado, es relevante la Lectura Crítica para la formación personal y profesional del individuo, lo cual exige que genere juicios frente a lo que lee, sabiendo que leer es un proceso mental, en el que estudiante debe apropiarse del texto y al mismo tiempo debe indagar, cuestionarse y mantener esa actitud crítica frente a lo que lee. De tal manera que la lectura realizada por la mayoría de la población no desarrolla en su totalidad las habilidades de pensamientos descritas anteriormente, es decir que es la ejecutan muy objetivamente y que lo hacen más para informar las generalidades propias de un texto.

Además éste enfoque está articulado con en la Ministerio de Educación Nacional (1994) y la Ley General de Educación (1994) , en el artículo 21 ítem c que señala “el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en Lengua Castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”.

De esta manera dicha investigación responde a una exigencia establecida en los lineamientos y estándares de cada una de las áreas mencionadas y la articulación con los derechos básicos de aprendizaje que establece el Ministerio de Educación Nacional.

Es así que esta investigación es pertinente, ya que las instituciones educativas buscan mejorar indicadores en las pruebas externas para obtener óptimos resultados e implementar estrategias adecuadas e innovadoras que permitan desarrollar competencias evaluadas, por lo cual es un reto para las escuelas de hoy, cuya necesidad es formar estudiantes altamente competitivos y además tener un posicionamiento a nivel académico.

Es viable porque esta investigación permitirá revisar las prácticas directamente en las aulas, con la posibilidad de trabajar con la población requerida, con la amplia posibilidad de caracterizar y aplicar prácticas pedagógicas para validar la propuesta de investigación basada en estrategias metacognitivas. Además, se puede desarrollar en la línea de investigación propuesta por la Universidad de la Costa (CUC).

En conclusión, se considera este trabajo de investigación relevante, viable y pertinente ya que se convierte en una necesidad de indagar más allá en las habilidades de pensamiento y cómo ésta interviene en los procesos de Lectura Crítica, validando la aplicación de una estrategia metacognitiva en nuestro contexto, validando su impacto y confiabilidad en el desarrollo de las competencias de acuerdo a los niveles de lectura.

## **1.6 Delimitación**

Este proyecto de investigación tiene como objetivo general establecer el efecto de la estrategia metacognitivas TWA (Thinking before reading, think While reading, think After reading) sobre la Lectura Crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla, lo cual favorecerá a dicha institución y a sus estudiantes con el fin de mejorar la calidad educativa y por ende coadyuva al alcance de logros estratégicos.

Por tanto, es importante la delimitación de un problema de investigación ya que se debe tener claro ¿qué se va a investigar?, ¿en qué periodo o tiempo?, ¿qué se va realizar?, ¿dónde y con quién se investiga?

### **1.6.1 Delimitación espacial:**

Esta investigación se desarrolló en la Institución privada de la ciudad de Barraquilla perteneciente al calendario B, Colegio Alemán de Barranquilla, ubicada en Carrera 46 Poste 89 Vía al Mar, Barranquilla, Atlántico. Las aulas de estudio son las de klasse 9° de la misma institución.

### **1.6.2 Delimitación temporal:**

El proyecto de investigación se desarrolló durante de 10 meses, periodo comprendido desde agosto del 2018 al mes de mayo del 2019, para su realización.

### **1.6.3 Delimitación teórica:**

La delimitación teórica está centrada en la estrategia Metacognitiva, propuesta por Mason, Snyder, Sukhram & Kedem (2006) , TWA (El Thinking before Reading, think While

reading, think After Reading), que se centra en tres fases: pensar antes de leer; pensar durante la lectura; y pensar después de la lectura. Cada fase se subdivide en pasos orientados a la utilización de estrategias metacognitivas. Así, la fase “pensar antes de leer” se subdivide en “pensar acerca del propósito del autor”, “pensar acerca de lo que el estudiante sabe” y “pensar acerca de lo que desea aprender”, “pensar mientras se lee” lo cual hace referencia a las siguientes afirmaciones “controla tu velocidad de lectura”, “enlaza tus conocimientos”, “relee parte del texto” además de “pensar después que se lee” este se refiere a “¿Cuál es la idea principal”, “resume la información”, “¿Qué es lo que aprendiste?” las cuales se desarrollan actividades pertinentes para el fortalecimiento de la lectura crítica en el grado 9º abarcando los tres niveles lectura de: literal, inferencial y crítico.

## **Capítulo II: Marco Referencial**

### **2.1 Estado del arte**

El desarrollo del pensamiento y su relación con las competencias en Lectura Crítica, entre otras, supone un espacio de análisis en la forma como se aborda desde la escuela y las prácticas del docente para desarrollarlas. Quienes están en las aulas saben de la importancia del trabajo sistemático y sistémico sobre algunos componentes de los campos disciplinares, dando la mirada a un problema que radica más bien, en las formas de abordar y potenciar las habilidades de pensamiento que se involucran en el desarrollo de las competencias propias de cada disciplina del saber.

Frente a esta inquietud nace la presente investigación que pretende determinar el efecto de las habilidades metacognitivas sobre la Lectura Crítica, disciplina que implica el desarrollo de pensamiento de orden superior, como punto de partida una de las mayores dificultades que se

presentan a nivel no solo local sino internacional, por los preocupantes resultados en pruebas de carácter internacional como PISA, mostrando bajos niveles en la Lectura Crítica.

La dificultad de la Lectura Crítica, es una problemática que se ha detectado en los niveles de formación y que ha dado resultados negativos en todos los grados de educación formal, esta situación se ve reflejada en varias investigaciones que han enfatizado que el problema en que el lector tiene dificultades para planear, supervisar y evaluar sus propios procesos cognitivos, deficiencia que da como resultado el poco uso que se hace de las estrategias metacognitivas.

Es así, que el presente trabajo se inicia con la revisión de algunas de las teorías y propuestas, tesis, investigaciones realizadas dentro del marco de la literatura metacognitiva, desde su origen teórico hasta algunas aplicaciones conceptuales donde se investigaron textos que analizan los procesos y niveles de desarrollo del proceso lector.

Durante la revisión se han encontrado documentos importantes que proporcionan herramientas fundamentales para el desarrollo del proyecto de investigación.

Gaviria (2019), en su trabajo de investigación “Secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación en la comprensión lectora de niños de cuarto grado”, buscaba establecer el efecto de una secuencia didáctica basada en estrategias de autorregulación sobre la comprensión lectora de textos narrativos y la conciencia metacognitiva. La investigación fue cuantitativa, con diseño cuasi-experimental. Finalmente, el uso de métodos estadísticos inferenciales es otro aspecto que hace que este estudio se encuentre inscrito en el paradigma cuantitativo. Se realizó en una escuela pública de Cali, la muestra estuvo compuesta por 34 estudiantes pertenecientes al grado cuarto, cuyas edades oscilan entre los 9 y 11 años de edad.

Los resultados arrojaron que antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica se presentaron diferencias en la comprensión lectora, evidenciándose un aumento en el número de estudiantes en el nivel inferencial después de la implementación de la secuencia; así mismo se evidenció, aunque no en un alto porcentaje, que algunos estudiantes lograron ubicarse en un nivel de comprensión crítico intertextual después de aplicar la secuencia.

De por otra parte, Arias (2018) relaciona la Lectura Crítica como el desarrollo del pensamiento lógico donde ésta aporta ampliamente al desarrollo del pensamiento, dado que permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo. De los principales teóricos que plantea esta investigación Jurado (2006) que señala la comunicación lingüística como un “proceso comunicativo” y es considerado como un sistema complejo, donde converge la capacidad del emisor, para hacer uso de la lengua de tal forma que logre expresar de la mejor forma posible lo que desea comunicar el sujeto. Alcanzando así realización del elemento  $A(A+B)$ . (Agente emisor con carácter de comunicante, esta investigación es cualitativa con una población de estudiantes de los Terceros años de Bachillerato General Unificado (BGU).

El resultado de ésta investigación señala que los jóvenes pueden mejorar su nivel de lectura, cuando encuentran en el acto de leer la mejor forma de interpretar y ver el mundo, en algunas ocasiones les permite evadir la realidad que los agobia. El éxito de la aplicación de la propuesta requiere investigación y capacitación permanentes, caso contrario no mantendrían los resultados.

En esta misma línea, Mu, Juan, Oca, Castro, & Jos, (2017), con la investigación “Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual” tuvo como objetivo principal orientar la implementación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora y, en especial, de inferencias en textos expositivos, mediante una intervención pedagógica apoyada en

tres procesos: antes, durante y después de la lectura. Como bases teóricas, en cuanto a la cognición y la Metacognición, se toma como referente a Flavell (1979), quien utilizó el término de metamemoria, término al cual acompañaron otros dos vocablos vinculados con él: Metacognición y metacompreensión.

De esta manera, con el fin de analizar el conocimiento acerca de la cognición, Flavell & Wellman (1977) plantean que el uso de los recursos cognitivos propios no es espontáneo, sino que debe ser orientado. La metodología utilizada fue de tipo pre-experimental, con un diseño pre test- post test, sin grupo de control. La población intervenida fueron 94 estudiantes de Grado Octavo (todos con edades comprendidas entre 12 y 14 años): 30 del Colegio Salamanca de Samacá y 64 del Colegio Nuestra Señora La Antigua de Nuevo Colón. Según la comparación de los promedios con la t-Student para muestras dependientes, con una significación del 0,05, se concluyó que el uso de las estrategias metacognitivas influyó favorablemente en el proceso lector de estudiantes de secundaria, Grado Octavo, de dos Instituciones Educativas públicas de los municipios de Nuevo Colón y Samacá (Boyacá, Colombia).

Los aportes de este recorrido literario demuestran que las estrategias utilizadas hasta el presente se deben reevaluar y proponer otras de tipo pedagógico, que superen la idea que la lectura es una actividad pasiva de decodificación y reconocer que es una actividad que involucra variados y complejos procesos intelectuales; en consecuencia, la implementación de estrategias metacognitivas antes, durante y después de la lectura, dirigidas a remediar las carencias de las habilidades , permitirá que la lectura no solo sea placentera, sino útil y significativa.

Ampliando la variable de Metacognición, Lozano, (2016) en su investigación Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, identificaron la relación entre la habilidad metacognitiva y el

pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, en el año 2016. Este estudio tuvo en cuenta los planteamientos de Ennis, (1987) que define el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo razonable que se centra en estudiar en qué creer o no.

En esta investigación se refuerza la idea que las habilidades de pensamiento, son el aspecto cognitivo del pensamiento crítico, en tanto que las disposiciones son el aspecto afectivo. Esta investigación es de tipo aplicada, nivel descriptivo y con diseño descriptivo correlacional. Se aplicaron los métodos científico y descriptivo. La muestra fue de 161 estudiantes. El resultado del coeficiente de correlación de Spearman  $\rho=0,627$  indica que existe relación directa y significativa entre Metacognición y pensamiento crítico de los estudiantes de la muestra de estudio, población de estudio estuvo conformada por 161 estudiantes del I, III, V, VII y IX semestres de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Los resultados lograron señalar que existe una relación directa y significativa entre el pensamiento crítico y la dimensión de conocimiento de la cognición en los estudiantes (Lozano, 2016).

Es así que Paba (2014) en su investigación, “ La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado”, establecen la relación entre la actividad metacognitiva y la comprensión lectora en 40 estudiantes de décimo grado de una institución educativa en Santa Marta (Colombia). Para el estudio se empleó un diseño no experimental correlacional, con enfoque cuantitativo. Los instrumentos utilizados fueron encuesta Sociodemográfica, Prueba de Comprensión de Lectura PISA, en la versión reducida de Herrera y Pool 2009, Cuestionario de Autorreporte de la Actividad Metacognitiva.



Los resultados permitieron aproximarse al conocimiento de las características y relaciones de esas dos actividades mentales, e indican que la actividad metacognitiva en la muestra es nula, el nivel de comprensión lectora es bajo y existe relación estadísticamente significativa entre los dos procesos. Los aportes teóricos significativos Baker y Brown, 1984 han señalado dos componentes básicos de la Metacognición, sobre los cuales hoy existe un indiscutible consenso entre diversos autores: conciencia y control. En la lectura, definen el acto de leer como un proceso en el que se debe superar la simple decodificación o nivel literal de interpretación del texto, para garantizar el desarrollo de otras habilidades que implican la relación de lenguaje y pensamiento, es decir, para llegar a los niveles inferencial, crítico y crítico-intertextual en los que el lector aporta sus propios saberes a los expuestos en el texto (Canet-Juric, Urquijo, Richard's & Burin, 2009).

Así mismo, Carter (2015) en la investigación titulada “comprensión lectora y Metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico” tuvo como objetivo conocer el uso de estrategias metacognitivas en las actividades de comprensión lectora en dos textos escolares de séptimo año básico. Este estudio tuvo en cuenta planteamientos del problema, el déficit en comprensión lectora en los estudiantes chilenos que representa un gran desafío para el sistema educacional del país. Numerosas investigaciones López, Gladys & Arciniegas (2014), sostienen que mejorar los niveles de comprensión textual supone un proceso consciente y controlado de la actividad de lectura, por lo que el enfoque metacognitivo puede contribuir positivamente a mejorar los niveles de comprensión lectora.

Dicha investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo de análisis documental. El análisis se enfocó en los momentos de la lectura propuestos en el enfoque metacognitivo de la

comprensión de textos. Los resultados muestran que en ambos libros las actividades de lectura se concentran principalmente en el momento Después de la lectura, con predominio de la estrategia Contestar preguntas. El momento Durante la lectura presenta el menor porcentaje de actividades propuestas en ambos libros. Se concluye que la didáctica de la comprensión lectora en estos textos no considera el desarrollo de estrategias metacognitivas orientadas a formar lectores estratégicos, puesto que las actividades se focalizan en el resultado más que en el proceso de lectura.

Así mismo la autora Sanjuán (2014) , realiza una investigación cuyo objetivo es desarrollar la Lectura Crítica de enunciados en otras áreas, en estudiantes de grado décimo. Este estudio cuenta con los planteamientos que señala que en el caso de las matemáticas muchas situaciones se resuelven haciendo una buena Lectura Crítica; Paba ( 2014) y Ortiz (2017) expresan que “La Lectura crítica, como su nombre lo indica requiere un carácter reflexivo que te permite llevar el pensamiento más allá de una lectura literal, para esto debes relacionar las ideas, hacer deducciones e inferir aquello que, a pesar de no estar escrito, está presente en el texto”.

Además citan a Rubio (2006), señalando que “Uno de los grandes problemas que enfrentan los estudiantes en la actualidad es el uso de los conocimientos matemáticos en la resolución de problemas que tienen que ser leídos de manera independiente para resolverse, asunto que se encuentra más vinculado a otras asignaturas que no son propiamente las matemáticas o las ciencias, sino al aprendizaje de la lengua especialmente al español.

Este estudio se desarrolló desde un enfoque tipo cualitativo, ya que se mirará la forma cómo los estudiantes interpretan los conceptos sobre la pendiente de una recta en matemáticas y hasta qué punto es su nivel comprensivo y crítico de tal manera que puedan resolver problemas de esta temática con un paradigma descriptivo. La población de estudio fue un curso de 10°C que tiene

31 estudiantes. Las técnicas utilizadas fueron pruebas diagnósticas y desarrollo de la propuesta de innovación (clases con fases de cognición). La investigación a través de la propuesta de innovación alcanzó lo propuesto que era que los estudiantes identificaran, reconocieran, parafrasearan y desarrollaran lenguajes matemáticos referentes a la pendiente de la línea recta, además las formulaciones de George Polya , permitieron enriquecer los procedimientos de la resolución de problemas en cuanto a leer, comprender, trazar un plan, ponerlo en práctica y comprobar sus resultados( Macías, 2017).

Cada uno de los elementos mencionados en estas investigaciones, resulta pertinentes porque hacen énfasis en la Lectura Crítica y brinda aportes para entender cómo se puede desarrollar en nuestros estudiantes la capacidad de leer críticamente. Además, los resultados muestran que sí existe relación positiva y significativa entre la Metacognición y la comprensión lectora. A mayor comprensión lectora mejores resultados hasta en diferentes áreas.

Armida (2012) , da a conocer esta relación en los estudiantes del segundo grado de primaria de las instituciones educativas públicas del Distrito de Ventanilla – Callao (Lima-Perú). Este estudio cuenta con los planteamientos de Goodman (1982), que habla del enfoque de la lectura como un proceso del lenguaje ;Solé, (2012) quien manifestó que la comprensión de textos depende de los conocimientos previos, Sánchez( 1986) , propone niveles de lectura: literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación, además se brinda un soporte a nivel de estrategias cognitivas y referencian a Lomas (1999) , quien sugirió estrategias como la dotación de propósitos explícitos e implícitos para activar los conocimientos previos; Torres (1997), propone como estrategias la identificación de los propósitos de la lectura y a nivel de metacognición referencia a Pinzas (2012).

Este estudio se desarrolló desde un enfoque descriptivo y diseño descriptivo-correlacional y para comprobarlo, se evaluó a 76 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre 6 y 9 años; aplicándose la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), forma A, nivel II de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic (1990) adaptado por Delgado, Escurra, Atalaya, Pequeña, Álvarez, Huerta, Santiváñez, Carpio y Llerena (2007). Los resultados arrojan un progreso significativo en los niveles de lectura.

Curotto (2010), en su investigación “la Metacognición en la enseñanza de los textos discontinuos” propone un análisis a priori de estrategias docentes cuya intención es desarrollar la Metacognición en los alumnos en clases de matemática, estrategias que permitan formar al alumno en el control de sus concepciones epistemológicas, en el de la propia comprensión, formulando preguntas, resolviendo problemas, regulando y evaluando su propio aprendizaje. Este estudio cuenta con planteamientos que definen la Metacognición como el conocimiento sobre los propios procesos y productos cognitivos y también el conocimiento sobre las propiedades de la información, sobre los datos relevantes para el aprendizaje o cualquier cosa relacionada con procesos y productos cognitivos (Flavell, 1976).

Otros autores, relacionan la Metacognición con el conocimiento sobre las capacidades cognitivas y la regulación de las mismas Baker (1985) y sostienen que existe una dimensión metacognitiva en todas las estrategias Paris, Lipson & Wixson, (1983). La metodología se enfocó desde lo cualitativo presentando una propuesta a través de una serie de tareas para desarrollar en el aula. Los resultados señalan que la necesidad de explorar las estrategias metacognitivas que puedan acompañar la construcción del conocimiento, el desarrollo de estrategias cognitivas, la integración de saberes y que los docentes utilicen en todos los niveles.

De igual forma, en la investigación titulada “Metacognición y Comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias” elaborada por Arias-gundín, Fidalgo, & Robledo (2012), tenía por objeto analizar los programas instruccionales en estrategias metacognitivas de lectura que han resultado más eficaces a lo largo de los últimos años. Los programas, objeto de estudio fueron: Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), Question Answer Relationship (QAR), TWA (Thinking before reading, think While reading, think After reading), Communicative Reading Strategies (CRS) y Informed Strategies for Learning (ISL). El referente teórico para la explicación de la comprensión lectora es el modelo teórico propuesto por Kintsch (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005; (van Dijk, T., & Kintsch, 1983).

En este modelo teórico se describen los diferentes procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto, que representan niveles en el procesamiento de la información que se deben desarrollar en el proceso lector, y que van a permitir que se construya, por un lado, la formación del texto base, que representa la construcción por parte del lector del significado del texto en sí mismo; y por otro lado, la formación del modelo de situación, que supone una mayor complejidad y una comprensión más profunda del texto, lo que conlleva el logro de un verdadero aprendizaje a partir del texto.

La metodología aplicada es cuantitativa con diseño cuasi-experimental, con prueba y pos test aplicada a un grupo intacto. La población fue una muestra de 96 estudiantes, organizado en grupo experimental y control. Las aplicaciones de todos los programas analizados demuestran que los estudiantes mejoran en sus habilidades lectoras con la estrategia metacognitiva trabajada. Una posible explicación a ello, es que estos programas tienen como objetivo facilitar la toma de conciencia metacognitiva de la comprensión lectora, fomentando que los estudiantes aprendan a evaluar su propio nivel de comprensión y no se centren tanto en el uso de una estrategia en

particular, sino que aprovechen sus conocimientos y emprendan acciones dirigidas a mantener o mejorar la comprensión.

Ahora bien, todas estas investigaciones sostienen la importancia de potenciar las habilidades de pensamiento y de esta manera el educando adquiere conocimientos y habilidades cada vez más complejas, que le permitan tener conciencia de cómo aprende. En las palabras de Burón (1997) hay que enseñar cuestionar, cuestionando, a reflexionar, reflexionando y finalmente a comprender, comprendiendo.

Así mismo, señala Mendes & Peña (2011) , en su trabajo de investigación titulado “efectos de la aplicación de estrategias metacognitivas en el rendimiento de los estudiantes de 5to grado”, tiene como propósito determinar los efectos de un programa de entrenamiento en estrategias metacognitivas sobre operaciones con fracciones, en alumnos de quinto grado de Educación Básica de una Unidad Educativa Nacional ubicada al Oeste de Caracas. Esta investigación tuvo como teóricos a Flavell Fuentes (2003) y con Panaorura y Philippou refieren que los estudios de la metacognición envuelven una dificultad básica como lo es del desarrollo de empleo de tareas válidas que puedan medir las habilidades o la ejecución de la metacognición de los alumnos jóvenes, debido a su inherente función y que conlleva un monitoreo del propio sistema cognitivo y su funcionamiento.

Esta investigación de campo de tipo explicativa, con diseño cuasi experimental, con prueba pre test y pos test aplicada a un grupo intacto. La población fue una muestra de 78 participantes, organizado en grupo experimental y control. Las pruebas fueron de conocimientos previos sobre la ejecución de estrategias metacognitivas (Panaouray Phillipou, 2003). Y una prueba de conocimientos en operaciones con fracciones. Las diferencias en el rendimiento sobre operaciones con fracciones antes y después de la intervención evidenciaron diferencias

significativas a favor del grupo experimental. Esto implica la posibilidad de usar dichas estrategias para potenciar el aprendizaje( Mendes & Peña,2011).

En la misma línea de estrategias metacognitivas y su relación con la lectura la investigación de (Velandia, 2010), titulada “la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora”, tuvo como propósito establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectura de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca. El Aporte teórico significativo que esa ésta investigación es que define la Metacognición en dos sentidos, como conocimiento del sistema y de los procesos cognitivos, y su función auto-reguladora de esos procesos.

La autorregulación, que comprende todas las estrategias mentales de comprensión, memorización y aprendizaje. La realización de las tareas depende de los procesos de control, tales como la planeación (objetivo), observación, evaluación y modificación de las estrategias emprendidas (Burón, 1990). El enfoque metodológico es cuantitativo con un diseño cuasi-experimental. La población elegida para la investigación son los estudiantes de noveno y décimo grado, la muestra está determinada por 108 estudiantes entre 13 y 17 años de edad, la población es mixta siendo un 62% hombres y un 38% mujeres del estrato económico tres. Los instrumentos utilizados Prueba Cognitiva Prueba PISA y Prueba Metacognitiva.

Los resultados señalan que los procesos cognitivos en la comprensión lectora necesita fundamentalmente orientar los procesos de autorregulación y esto va más allá de reconocer la dificultad, es necesario un grupo de constructos interrelacionados que corresponden a una única noción central de cognición sobre la cognición, esta es la importancia de la Metacognición, ya

que es indispensable que el estudiante desarrolle procesos de auto-cuestionamiento de su propia forma de comprender, que le sirvan para evaluar de forma interna sus procesos cognitivos.

De igual forma, las investigaciones como: “medición de estrategias metacognitivas mediante la Escala de Conciencia Lectora: ESCOLA” de (Jiménez, Puente, Alvarado, & Arrebillaga, (2009) destacan la importancia de la Metacognición. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo funcionan y cómo optimizar su funcionamiento y el control de los procesos de lectura, entre otros. La adquisición de estas habilidades es una de las nuevas exigencias formativas para los alumnos, según se recoge en muchas de las reformas educativas de Europa, Norteamérica y Latinoamérica.

En su investigación presentan el siguiente postulado: los profesores deberían esforzarse en proporcionar enseñanza metacognitiva a los alumnos que carecen de ella, con independencia de su nivel de rendimiento, en vez de reservarla para los alumnos más avanzados Jacobs & Paris, (1987); Palincsar & Brown, (1984). El enfoque investigativo fue cuantitativo y los instrumentos que fue una prueba que incluyó 56 ítems que representan “situaciones de lectura” con tres alternativas, ante los cuales el lector debe tomar partido. La alternativa seleccionada permite conocer “cómo lo lectores se perciben” y “cómo creen que actuarían” ante los dilemas. Cada alternativa expresó un grado diferente de conciencia lectora.

La prueba fue validada con muestras españolas y argentinas, compuesta por 684 estudiantes entre 8 y 13 años (375 españoles y 309 argentinos). Concluyeron que el entrenamiento metacognitivo es un aspecto crucial del desarrollo reflexivo, el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento por parte de los profesores y los alumnos y hoy por hoy se desconoce mucho (Jiménez et al., 2009).



En conclusión, las investigaciones abordadas en el estado del arte indagan sobre la relación de la Metacognición en procesos de lectura. Muchas de ellas se han desarrollado en contextos internacionales y difieren de población específica que se va a abordar. Por tal motivo esta investigación es novedosa porque se basa en la aplicación de una estrategia Metacognitiva TWA para potenciar una lectura crítica y aborda una población de noveno grado escolar, considerado éste como cierre de ciclo de la básica secundaria, según el Ministerio de Educación Nacional.

## **2.2 Marco Teórico**

Teniendo en cuenta los teóricos que soportan las variables de este proyecto de investigación es pertinente citar a cada uno de ellos con sus respectivos aportes.

### **2.2.1 Estrategias metacognitivas**

No hay duda que las necesidades del siglo XXI exigen enseñar a pensar. Estamos en un mundo cambiante que cada día recibe mayores retos que atentan contra la supervivencia del ser humano. Para poder responder a estos retos exitosamente, es necesario que enseñemos a pensar a los estudiantes desde temprana edad, con el fin de que contribuyan a mejorar la sociedad.

Para dar respuesta a la necesidad es indispensable asegurar la formación de individuos con las competencias necesarias para contribuir al desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación del mundo (López, 2012).

Por lo anterior, es pertinente el papel que juega el docente ante la exigencia del mundo; ante esto se debe estar preparado y actualizado ante las estrategias educativas que permitan desarrollar actitudes y aptitudes de los estudiantes y estos a su vez sean competente en el mundo que los espera y estos puedan contribuir a una sociedad que está en constante cambio. Por

consiguiente, es relevante hablar de estrategias metacognitivas desde sus primeros inicios y centrar su interés en desarrollar verdaderos procesos de aprendizaje.

El punto de partida es justo esa, lograr que los estudiantes logren aprender, pero ese es un proceso inherente a la vida humana mediante el cual los seres humanos se apropian de la realidad, la integran al acervo personal y desarrollan la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos (Negrete J, 2007).

Es claro de esta manera, que el aprendizaje y reconocimiento de los procesos de aprendizaje permite al ser humano adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para poder adaptarse a la realidad de su vida y también transformarla.

Para Negrete (2007), existen diferentes maneras en que el ser humano puede llegar a un verdadero aprendizaje, entre ellas define:

**Aprendizaje asociativo:** El término de aprendizaje por asociación se relaciona con los primeros intentos de estudiar la conducta humana en las condiciones del laboratorio y pertenece a Wilhem Wundt, quien fundó en 1879 el primer laboratorio experimental en Alemania. Este tipo de aprendizaje se refiere a la relación entre las ideas que se establece según su semejanza, ocurrencia en el tiempo, etc. (Klausmeier, & Goodwin, 1997)

**Aprendizaje por condicionamiento clásico y operante:** Este tipo de aprendizaje fue descrito por psicólogos de la corriente conductista y neoconductista como John Watson, E. Thorndike, W. F. Skinner, y fisiólogos como I. Pavlov y F. Sechenov.

Según este enfoque, el aprendizaje se produce como Aprendizaje por observación e imitación. Albert Bandura es el fundador de este concepto sobre el aprendizaje, que también tiene el nombre de aprendizaje social. Según este autor, “en las diversas etapas de la conducta se aprende

inicialmente mediante la observación e imitación de un modelo” (Klausmeier & Goodwin, 1997, p. 27).

**Aprendizaje significativo:** Este aprendizaje se realiza cuando el estudiante relaciona nuevos datos con la información previa, integrándola a las redes conceptuales ya existentes, obteniendo de esta manera una comprensión frente a lo estudiado. David Paul Ausubel, el autor que fundó esta definición de aprendizaje, distingue a su vez dos subcategorías de este tipo de aprendizaje: aprendizaje receptivo y aprendizaje por descubrimiento (Klausmeier & Goodwin, 1997). Esta concepción más apoyada por paradigmas más constructivistas, “La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos del crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece” (Díaz Barriga, F. & Hernández, 2002)

**Aprendizaje conceptual:** Entre los autores que han trabajado esta concepción se destaca Vigotsky (1985), con su concepción sobre las etapas de la formación de conceptos cotidianos y el paso a los conceptos científicos durante el proceso de la enseñanza formal.

Igualmente se destacan Klausmeier, Ghatala y Frayer, que describieron las etapas del desarrollo conceptual de la infancia hasta la adolescencia: nivel concreto, nivel de identidad, nivel clasificatorio, nivel formal (Klausmeier & Goodwin, 1997).

**Aprendizaje acumulativo:** El conocimiento sobre varios tipos de aprendizaje y formuló un modelo de aprendizaje acumulativo. Según este autor, “los efectos de aprendizaje son acumulativos, es decir, que cada individuo desarrolla destrezas de mayor nivel o adquiere más conocimiento en la medida en que asimila, capacidades que se forman sucesivamente una sobre la otra” (Klausmeier & Goodwin, 1997, p. 31).

Lo señalado anteriormente nos lleva a la claridad que se puede distinguir tres maneras de pensar la naturaleza de aprendizaje: como un proceso de acumulación de contenidos casi automático, donde es suficiente la exposición directa del estudiante a los datos para conseguir el efecto de aprendizaje (asociativo, por condicionamiento, por observación e imitación); como un proceso más complejo que requiere de ciertas habilidades cognitivas para aprender y asimilar la información y precisa de una orientación educativa en cuanto a las condiciones y circunstancias (significativo, conceptual); o como una concepción integradora entre las dos primeras (acumulativo).

Desde este punto de vista, “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprendizaje” (Pozo, 2006, p. 124).

De ahí, que el concepto de aprendizaje concebido como un proceso autorregulado, donde el mismo estudiante se convierte en el protagonista, constructor, director y administrador de su proceso de aprendizaje, está relacionada con el enfoque metacognitivo (Flavel, 1976, 1987, 1999; Mateos, 2001; Schneider & Pressley, 1998). Eso nos lleva a centrar la atención en los procesos de pensamiento que lleva a cabo el estudiante, es en él, que debemos focalizar nuestro interés de trabajo, que se desarrolla en las aulas de clases.

El autor define la Metacognición como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (Flavel, 1976, p. 232). Reconocer el cómo aprendo, cómo descubro debe ser el producto de unas rutinas de pensamiento incorporadas.

El concepto de la Metacognición se refiere principalmente a dos aspectos. El primero corresponde al conocimiento que adquiere la persona en relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de las tareas y sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas ( Flavel ,1987). El segundo aspecto, consiste en la realización del control sobre la propia actividad cognitiva: “planificación de la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, supervisión de esa actividad mientras está en marcha y evaluación de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos” (Pozo, 2006, p. 60).

Ambos aspectos de la Metacognición, mencionados son importantes para el aprendizaje y, además, “están estrechamente relacionados entre sí, de modo que el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea, con las estrategias para afrontarla y con sus propios recursos como aprendiz” (Pozo, 2006, p. 60).

En este sentido, se hace referencia a Flavell (1979) quien, define el término Metacognición en la década de los 70, al conocimiento sobre cómo conocemos (conocer el propio conocimiento), y que distinguió en el conocimiento metacognitivo las variables persona, tarea y estrategia. Por eso, es la conciencia de lo que conocemos, aprendemos de tal manera que en este proceso intervienen procesos mentales que conllevan al autorreflexión de lo que en realidad se aprende en un contexto determinado.

Flavell (1979), señala que el mejor conocimiento metacognitivo es el concerniente a la combinación e interacción entre las distintas variables descritas, es decir, la consideración conjunta de la persona, la tarea y la estrategia. En la década de los 80 el concepto de Metacognición se distingue en su estudio dos aspectos o componentes centrales: el conocimiento sobre los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas , la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los procesos cognitivos (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1982).

Ahora bien, se estudia cada uno de los aspectos mencionados anteriormente para tener la claridad conceptual:

Conocimiento sobre los procesos cognitivos: Este componente alude a los conocimientos declarativos (saber qué): estimar la capacidad propia o la de otros en el uso de la memoria, la lectura, la escritura, el cálculo, (conocimiento sobre personas) etc., saber que determinado tipo de tarea es más difícil que otra o hasta qué punto se puede abordar un contenido (conocimiento sobre la tarea), darse cuenta de que no se ha entendido una determinada explicación o rehacer tareas con la misma estrategia (conocimiento sobre la estrategia). Se trata de conocimientos sobre personas, tareas y/o estrategias (Flavell, 1987).

Regulación de los procesos cognitivos: Este aspecto está referido a los conocimientos procedimentales (saber cómo), lo que implica planificación, control y evaluación; está orientado, pues, a ajustar y controlar los procesos cognitivos. Planificar acciones antes de la resolución de una tarea, repasar un texto el tiempo suficiente para que pueda ser recordado y entendido, pedir que repitan una explicación que al final no se ha entendido (destacando las dudas o dificultades específicas).

En cuanto a las estrategias metacognitivas Schraw & Moshman (1995) , se distinguen tres dimensiones: planificación, control y evaluación. La planificación incluye la selección de estrategias previas a la ejecución, así como la selección de los recursos adecuados para la realización de la tarea: las predicciones antes de la lectura, secuenciar las actividades, pensar en los objetivos propuestos, asignar el tiempo requerido, entre otras, son algunos ejemplos. El control, por su parte, se refiere a la revisión que se realiza durante la tarea o a la autoevaluación durante la ejecución y, por señalar algunos ejemplos, nombraremos la consideración sobre cómo se está ejecutando la tarea, la variación de las estrategias que no están dando resultado o el percatarse de que no se está comprendiendo un texto dado, y retomar su lectura. La evaluación comprende la consideración de los productos o resultados de la ejecución y una valoración de la actividad, así como la toma de una decisión al respecto; este subproceso podría definirse como la valoración de lo realizado y lo que ha quedado por mejorar o realizar.

Cabe resaltar, que todo proceso lleva una planificación, control y evaluación, por tal motivo cuando se hace un aprendizaje por Metacognición, se está llevando a cabo los procesos mencionados anteriormente lo que permite que el estudiante tenga una conciencia, una Metacognición de su propio proceso de aprendizaje por lo que es capaz de hacerse una autoevaluación de lo aprendido.

De acuerdo con Flavell (1979), la Metacognición tiene que ver con el conocimiento que se tiene del propio proceso cognitivo o de cualquier asunto relacionado con éste, para ello desarrolló un modelo con cuatro componentes, el conocimiento metacognitivo, la experiencia metacognitiva, las tareas o metas y las acciones o estrategias. A continuación, se definirán los siguientes:

**El conocimiento metacognitivo:** aquel que indaga sobre aspectos de la actividad cognitiva relacionados con la persona, la tarea y la estrategia. Los tres aspectos interactúan entre sí y pueden ser definidos de la siguiente forma:

**La persona:** es el conocimiento o conciencia que un individuo tiene con respecto a su propio aprendizaje y actividades cognitivas; es decir, en cuanto a la lectura el estudiante tiene la destreza de evaluar sus fortalezas y debilidades en comprensión. Con respecto a la tarea, ésta se refiere al conocimiento de la naturaleza y los requerimientos de un trabajo cognitivo específico. Tiene que ver con la información disponible con relación a la meta de comprensión que se quiere alcanzar, información que puede ser para el estudiante familiar o poco familiar, organizada o poco organizada, confiable o no muy confiable, interesante o aburrida, entre otros aspectos El conocimiento metacognitivo en esta subcategoría radica en comprender las diversas variables que llevan a la administración del ejercicio cognitivo y el éxito probable o no de la meta alcanzable.

**Las estrategias:** son las decisiones que el individuo cree son las más adecuadas para alcanzar los objetivos y las metas, se emplean para resolver tareas específicas y permiten al estudiante ser más productivo y eficaz frente a una situación de aprendizaje.

**Experiencias metacognitivas:** son los fines que se proponen frente a determinada situación. Flavell (1979), las define como cualquier experiencia consciente cognitiva o afectiva que acompaña una iniciativa intelectual. Tareas o metas metacognitivas. Son los objetivos de una iniciativa cognitiva. Es decir, reconocer el nivel de dificultad y la manera más eficiente de conseguir la meta.



**Acciones o Estrategias metacognitivas:** Son las que se usan para desarrollar y hacer progresar una actividad, buscan supervisar el proceso y alcanzar la finalidad trazada. Los aprendices emplean técnicas para conseguir sus objetivos cognitivos y metacognitivos. Por tanto, las estrategias metacognitivas son empleadas para monitorear el desarrollo cognitivo, controlar actividades del pensamiento y decidir si se alcanzan o no las metas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se trata de enseñar a pensar desde la estrategia metacognitiva, por la cual el estudiante sea responsable y tome conciencia de sus capacidades y de sus propios resultados de tal manera que vaya más allá de lo que buscan todas estas áreas del currículo, es decir que tome conciencia de su acto educativo.

Lo expuesto lleva a repensar en las prácticas de enseñanza dirigidas que deben estar dirigidas a fomentar el aprendizaje autorregulado en los estudiantes, deben tener en cuenta las tres funciones de la enseñanza mencionadas: **formar** pensadores flexibles, autónomos y con sentido crítico; **desarrollar** las habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes, que permiten orientarse, buscar, organizar y comprender la información, e **instruir**, partiendo de la concepción del conocimiento como algo flexible, pertinente y argumentado.

El hecho de adecuar las prácticas pensando en un aprendizaje autorregulado de enseñanza implica el fomento de las habilidades del aprendizaje autorregulado, además invita a pensar y cambiar muchas de las concepciones establecidas que manejan los docentes frente a la enseñanza y el aprendizaje, y enfrentarse a la necesidad de cambio personal frente a su propia relación con el conocimiento como un bagaje inerte que perdura años sin ser reconstruido y revisado. La meta de formar estudiantes críticos, es decir, estudiantes que elaboran y aplican criterios propios frente a los contenidos de su proceso de aprendizaje, implica también trabajar las mismas posturas en los docentes (Aragón, 2009).

Solo este trabajo conjunto puede permitir que las prácticas de enseñanza se conviertan en un espacio que invita a pensar y crear el conocimiento en lugar de simplemente reproducirlo.

Ahora bien, todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. El proceso por el cual se constituye un mundo significativo para el sujeto es el mismo por el cual se constituye el sujeto. “A lo largo de su desarrollo el sujeto va elaborando no sólo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia” (Jusino, 2004 P.34).

La Metacognición es precisamente esta capacidad del pensamiento para examinarse, criticar y ajustar el proceso de pensamiento tanto en sus destrezas, como en sus conceptos y actitudes, de modo que pueda ser más eficaz y efectivo en lograr sus propósitos.

El gráfico intenta plasmar una concepción sobre los elementos de las prácticas de enseñanza que fomentan un aprendizaje autónomo y autorregulado.

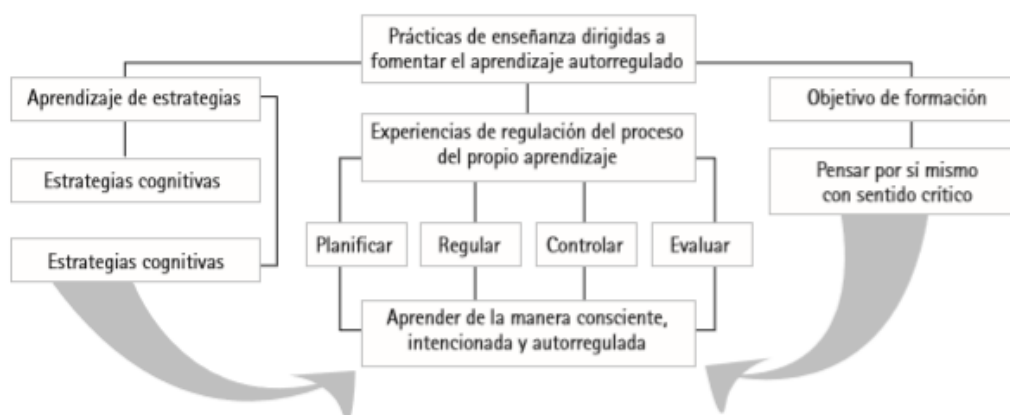


Figura 1 Concepción de los elementos de las prácticas de enseñanza. Fuente: Elaboración propia

El punto de partida de éste aprendizaje autorregulado es la mediación que consiste en unas indicaciones concretas y precisas acerca de cómo hay que prestar atención, concentrarse, el modelamiento de cómo utilizar las estrategias para memorizar mejor, cómo observar, etc. Es decir, que la estrategia a desarrollar es para lograr este aprendizaje debe ser modelado en primera instancia por el docente. Es importante explicar a los estudiantes la manera de aplicar las estrategias ofrecidas a las tareas de clase concretas y efectuar un modelamiento de estas estrategias con el fin de que el estudiante pueda entender bien tanto el procedimiento como la manera de actuar.

Por esta razón, es necesario hacer énfasis en una integración intracurricular de la enseñanza de estrategias cognitivas, que permiten a los estudiantes aprender a organizar su actividad de estudio e ir conociendo sus propias particularidades en cuanto a las capacidades de memoria, atención, etc. Esto a su vez, permite ir fomentando una mayor toma de conciencia por parte de los estudiantes sobre cómo estudian y cómo se puede mejorar el proceso.

Esta toma de conciencia es el primer paso hacia el fomento de las estrategias metacognitivas. Para el desarrollo de las habilidades metacognitivas en los estudiantes se han propuesto varias

estrategias metacognitivas Monereo,(1997); Nisbet& Shuksmith, (1987); Pozo (1989), tales como el modelamiento cognitivo y metacognitivo,

la interrogación metacognitiva, la discusión metacognitiva, la enseñanza cooperativa (Johnson &Johnson, 1992).

La estrategia metodológica de **modelamiento metacognitivo** Johnson & Johnson, (1992), es especialmente eficiente si se aplica a los contenidos diarios de clase y de las tareas escolares. En esta parte el docente explica en forma detallada a los estudiantes cómo se procede en los tres pasos principales de realización de una tarea: planeación, control de la ejecución y evaluación.

Atendiendo a las teorías expuestas anteriormente, centramos la investigación en una estrategia metacognitiva que señala precisamente tres fases: Planeación, monitoreo y evaluación.

La estrategia metacognitiva utilizada en el trabajo de investigación es TWA propuesta por (Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. y Kedem, 2006). El Thinking before Reading, think While reading, think After reading (TWA), fue otro de los programas creado por los autores para el mejoramiento de la comprensión lectora. Se centra en tres fases: pensar antes de leer; pensar durante la lectura; y pensar después de la lectura Cada fase se subdivide en pasos orientados a la utilización de estrategias metacognitivas. Así, la fase “pensar antes de leer” se subdivide en “pensar acerca del propósito del autor”, “pensar acerca de lo que el estudiante sabe” y “pensar acerca de lo que desea aprender”. Estas fases corresponden a los procesos metacognitivos de planificación, monitoreo-control y evaluación. En la investigación realizada por Mason, Snyder, Sukhram y Kede (2006) , evidenció el mejoramiento de la comprensión lectora de los participantes a través de la producción de mejores textos escritos; las mejoras se evidenciaron en la producción de ideas centrales correctas, el número de unidades de información recordadas y en la habilidad lectora.

Así mismo, éstos autores probaron la estrategia TWA (Think Before Reading, Think While Reading, Think After Reading) y RQ (Reciprocal Questioning), basada en la generación de cuestionamientos al texto y a la misma comprensión, bajo la guía del profesor. La primera estrategia tuvo que ver con la enseñanza bajo el modelo instruccional de enseñanza explícita de estrategias de autorregulación (SRSD), que consta de seis etapas que van desde la activación de conocimiento previo, pasan por la práctica guiada y finaliza con la práctica independiente de las estrategias por parte de un grupo de niños; la segunda estrategia se desarrolló siguiendo los procedimientos de cuestionamiento cooperativo a otro grupo de estudiantes.

Por su parte, Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Taft, (2013) también propusieron la instrucción a un grupo experimental la estrategia TWA y en otro grupo enseñó esta estrategia más una estrategia de escritura llamada PLANS (Pick Goals, List ways to Meet Goals, And Make Notes, Sequence Notes. Ambos estudios usaron diseños cuasi -experimentales con medidas pre y pos y grupos de control, quienes recibieron clases regulares de lectura. Las medidas pre y pos fueron tomadas con test estandarizados de comprensión lectora, re-narraciones orales y escritas, escalas de autoeficacia y motivación intrínseca. Los resultados mostraron que tanto las estrategias TWA como la RQ son efectivas para el mejoramiento de la comprensión lectora.

El ejercicio de organizar la lectura con estrategias para usar antes, durante y después y el hecho de cuestionar el texto y la propia comprensión ayuda a elevar los niveles de comprensión desde lo más literal a lo inferencial. Igualmente, el TWA fue efectivo si se instruye en compañía del PLANS, pues los estudiantes en ambas condiciones mejoraron sustancialmente su comprensión lectora. De este modo, se concluyó que la renarración es efectiva si se hace de forma oral, como lo hicieron los niños solo expuestos al TWA; o si se hace de forma escrita,

como fue el caso de los niños expuestos al TWA+PLAN. Finalmente, se observó que la instrucción en esas estrategias tiene efectos sobre la autoeficacia lectora de los estudiantes y no tanto sobre la motivación intrínseca.

### **2.2.2 La importancia de la Lectura Crítica en el desarrollo del pensamiento**

Hoy en día existe una gran preocupación en la escuela por impactar en procesos que le permitan trascender en su vida cotidiana y es a través de la lectura que se pone en juego unas habilidades de pensamiento que logra reelaborar el concepto de lectura y es una lectura que permite leer la vida, leer de forma reflexiva, desarrollando competencias propias de cada ser. Gallego (1999), señala que la construcción de competencias, como intencionalidad de los aprendizajes y de las enseñanzas, es una idea que se ha venido introduciendo, poco a poco, en la formulación y las praxis de los proyectos curriculares. Diseñar currículos y formular estrategias pedagógicas y didácticas como que tengan como meta la construcción y reconstrucción de competencias por parte de los alumnos, es en la actualidad una exigencia (Badillo, 1999).

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) define lectura crítica como un” proceso activo y complejo que implica: 1. La comprensión literal del contenido de un texto. 2. La construcción e interpretación del sentido global de un texto. 3. La aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito” (ICFES, 2014, p. 30). Según el ICFES (2014), la Lectura Crítica no es un proceso pasivo, en el cual se recibe y memoriza información, sino más bien es un proceso activo, ya que trata de buscar, reflexionar y utilizar la información con un propósito determinado. Además, es un proceso complejo y no simple, debido a que involucra una multiplicidad de habilidades que cambian o se adaptan dependiendo de la situación y el contexto.

Desde el análisis del discurso (texto) Cassany (2009) , propone que el lector crítico, asume que los autores y los lectores están situados, que el texto “viaja” de un contexto a otro y, en consecuencia, que puede generar varias interpretaciones. Por ello, no queda satisfecho con su interpretación personal y dialoga con otros lectores para conocer sus interpretaciones, sumarlas a la suya (incluso si son opuestas) y elaborar lo que podríamos denominar una comprensión social o una idea global del efecto que puede causar un texto.

Este lector crítico adapta su forma de leer a cada situación de lectura, presta atención al género discursivo y a la ideología de los textos. Consulta varias fuentes para contrastar los datos, se fija en los implícitos, sabe que las citas son interesadas y que adoptan significados diferentes en cada recontextualización. En definitiva, este lector “no confunde lo que dice y cree el autor con la comprensión: sabe distinguir entre sus ideas y las del autor” (Cassany, 2009, p. 29).

¿Cuáles son entonces, las competencias que debe desarrollar un buen lector para llegar a procesos de Lectura Crítica?

Cassany, Sanz, & Luna, (1988) , señalan que la lectura es instrumento de aprendizaje, que implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el espíritu crítico y conciencia; porque quien aprende a leer, desarrolla su pensamiento. En su postulado señala que es indispensable que el lector escoja la estrategia de lectura, que logren con la información jerarquizar, sintetizar y seleccionar según la importancia.

Para lograr lo anterior, Cassany (2009), sugiere el desarrollo de unas microhabilidades tales como percepción, memoria, anticipación, lectura rápida literal, inferencia, ideas principales , estructura y forma, leer entre líneas y autocrítica. Ahora bien, son muchos las estrategias que se brindan para desarrollar el primer nivel de lectura crítica y es la comprensión, pero abordar la

lectura implica una transición entre el lector y el texto, aunque las características del lector priman, es decir la capacidad del lector en particular es exitoso en el proceso, de ahí la importancia de poder identificar unas fases que son claves en el proceso.

Goodman (1982) , señala las siguientes etapas: propósito del lector, cultura social, conocimiento previo, control lingüístico, actitudes y esquemas conceptuales. De igual forma, señala que no existen estrategias de lectura sino a través de la lectura. Se propone trabajar a través de esquemas, predicción e inferencia. Ahora bien, existen procesos internos del lector que también entran en juego y que su disposición para aprender es a través de la comprensión y esto se logra con el autocontrol, base de la Metacognición que permite identificar la estrategia adecuada para leer.

### **Modelos teóricos para lograr una comprensión lectora efectiva**

Alonso y Mateos (1985), Solé (1987,1992), Colomer & Camps (1991), explican los diferentes modelos teóricos, ascendentes, descendentes e interactivos, que los investigadores han propuesto durante los últimos años para explicar el proceso de comprensión lectora. En primer lugar, se encuentra el modelo interactivo, el más completo y consistente, a partir de un esquema gráfico, necesariamente sencillo.

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.



El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etc. Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo (MLP), en unos esquemas de conocimiento (paralelos a las rutinas que citábamos en la expresión oral), que organizan la información de forma estructurada. De este modo, se puede prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etc. Además, el almacén de la MLP contiene también el dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etc.) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

También antes de empezar a leer, se deben centrar unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿Qué información se busca? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo se tiene para leer el texto? Dando respuesta a preguntas de este tipo e incluso ya tendría alguna idea sobre cuál puede ser el dato que se busca, dónde se puede encontrar, cuánto tiempo se necesitará para comprenderlo, etc. Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea global o un dato específico, si hay que ir deprisa o despacio.

Todo lo que se ha dicho y visto hasta ahora, la escuela debería poder transmitir una concepción real, variada y rica de lo que es la lectura, de cómo se hace, cómo se aprende y cómo puede mejorarse siempre. La adquisición del código escrito, de la correspondencia sonido-grafía, debería ser solamente la puerta de entrada a un mundo nuevo, con niveles insondables de comprensión y temas inagotables. En la medida en que la escuela sea capaz de transmitir y contagiar esta concepción.

Los alumnos captarán más íntimamente la transcendencia que tiene la lectura para su futuro escolar y para su vida. Técnicas y recursos para la comprensión, los recursos didácticos para desarrollar la comprensión lectora en el aula son variadísimos y prácticamente interminables. Abarcan desde los ejercicios más tradicionales y mecánicos de adquisición del código (lectura fragmentada de sílabas, repetición oral, etc.), hasta las propuestas más comunicativas de captar el sentido global del texto, pasando por las típicas lecturas con cuestionarios de comprensión.

Además, las diversas tendencias didácticas (métodos globales, lectura rápida, etc.) y los diferentes contextos educativos han propuesto líneas de actuación variadas y complementarias, que convergen en el objetivo final de mejorar las habilidades lectoras del alumno. Grellet (1981), Arnaiz (et al. 1990) y Colomer y Camps (1991), han establecido clasificaciones de tipos de ejercicios, según criterios y funciones especiales, explicando y caracterizando el desarrollo del individuo, considerando su desarrollo integral del estudiante como la finalidad esencial de la educación.

Goodman (1982), es el líder del desarrollo de los niveles de lectura y parte de los siguientes supuestos como: a) La lectura es un proceso del lenguaje, b) Los lectores son usuarios del lenguaje, c) Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es resultado de su interacción con el texto. La teoría explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión; es decir, es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar esquemas apropiados para explicar un texto.

De este modo, el lector logra comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental la configuración de esquemas que le permite explicar el texto en forma adecuada. La comprensión como un proceso transaccional. Esta teoría viene del campo de la literatura y fue

desarrollada por Rosemblatt en 1978, (citado en Goodman, 1982, p.23), quien adoptó el término transacción para indicar la relación doble, recíproca que se da entre el cognoscente y lo conocido.

La comprensión ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Se llama transacción a esta relación a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la intrusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un texto literario. Entonces, la lectura es un momento especial en el tiempo que reúne a un lector en particular con un texto particular y en una circunstancia también muy particular que dan paso a la creación de lo que se denomina un texto comprendido.

La diferencia que existe entre la teoría transaccional y la interactiva es que, para la primera, el significado se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos y éste es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. “El significado que se crea es relativo, pues dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico” (Goodman, 1982, p.23).

La comprensión y la lectura como un conjunto de habilidades o como transferencia del conocimiento. Esta teoría, planteada por Goodman (1982), supone “el reconocimiento de las palabras como el primer nivel de la lectura, seguido de un segundo nivel que es la comprensión y un tercer nivel que es la evaluación” (p.23).

Además Goodman, (1982), considera que la “comprensión está compuesta por diversos subniveles: la comprensión o la habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad del texto, las ideas y el propósito del autor” (p.24).

Navarro(1996), afirmó que “el proceso de comprensión lectora se da de manera gradual; que en el proceso se pueden identificar niveles o fases de menor a mayor complejidad las cuales se desarrollan a modo de espiral y no linealmente” (p.101).

La autora manifiesta que el espiral en el aprendizaje lector se evidencia cuando los alumnos muestran un aparente retroceso en sus habilidades lectoras, pero el cual significa una preparación cognitiva para desarrollar nuevas capacidades o ajustar el perfeccionamiento de otras.

Sánchez (1986), propone los siguientes niveles: literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación. Literalidad: recoge formas y contenidos explícitos. Retención: captación y aprehensión de los contenidos del texto. Organización: ordena vinculaciones y elementos que se dan en el texto. Inferencia: descubre aspectos implícitos en el texto. Interpretación: reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto. Valoración: formula juicios basándose en la experiencia y valores. Creación: se expresa con ideas propias, integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas a la realidad.

Según el autor mencionado, los niveles que adquiere la lectura se apoyan en las destrezas graduadas de menor a mayor complejidad, hecho que a su vez supone la ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y emocional y las múltiples inteligencias identificadas y no identificadas. De allí, la necesidad de cultivar habilidades de comprensión por ser éstas fundamentales en todo el proceso de asimilación de la lectura. Tanto Goodman (1982) como Navarro (1996) coinciden que el proceso lector debe iniciarse por la fase más simple y paulatinamente ir dificultando, de esta forma se desarrollará las capacidades más complejas.

MEN (2006), sintetizó en tres niveles los cuales se ha abordado en el Programa de Comprensión lectora. La estructura de las capacidades y desempeños seleccionados para determinar los niveles, se basa en la concepción alfabetización literaria de PISA asumida en el área de Comprensión lectora por la Unidad de Medición de la Calidad (UMC) del Ministerio de Educación. Éstos son: **Nivel literal:** es cuando se recupera la información explícitamente planteada en el texto. Según Pinzás (2001), el término comprensión literal significa “entender la información que el texto presenta, el cual se convierte en el primer peldaño para acceder a la comprensión total del texto” (p.89).

Este nivel permite el primer acercamiento al texto, para lo cual es necesaria la adecuada decodificación. A través de preguntas se pueden extraer datos como nombres de los personajes, lugares, eventos, etc. Los procesos de comprensión literal permiten que el lector forme proposiciones a partir del significado de las palabras.

Comprende, a su vez, dos subprocesos necesarios para que se dé la comprensión literal: el acceso léxico y el análisis. A través del acceso léxico el lector identifica el significado de las palabras decodificadas. Se parte de la idea de que el lector posee un diccionario mental (Lexicón) al que puede acceder durante la lectura. A través del análisis se combina el significado de varias palabras para formar una proposición.

**Nivel inferencial.** En este nivel se busca ampliamente, según Pinzas (1997), “incorporar informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas” (p. 89). La meta del nivel inferencial será la elaboración de conclusiones. Por mucho tiempo este nivel de comprensión ha sido poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector, Asimismo,

favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Cassany (1998), consideró a la inferencia como la habilidad de comprender algún aspecto determinado en el texto a partir del significado del resto; según el autor, consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Además, Cassany (1998), manifestó que “el ejemplo más conocido de inferencia es la inducción del sentido de una palabra desconocida, pero también deducir el tema del texto, el tipo de lenguaje que se emplea” (p.98). Otra definición de este nivel lo brinda Pinzás (2001), quien manifestó que la comprensión inferencial es “la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto, las cuales pueden referirse a las causas y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, diferencias entre fantasía y realidad” (p.156).

Sacristán (2005) afirma que, “por medio del nivel inferencial el lector va más allá de la información dada explícitamente en el texto, ampliando las ideas que está leyendo” (p.44).

**Nivel Crítico.** Es la emisión de juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos, pero con fundamentos. La Lectura Crítica, tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios, según Pinzás (2001), pueden ser: De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; De apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo; De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En conclusión, la Lectura Crítica implica centrar prácticas en el aula para desarrollar las competencias que implican la interacción con el texto, activando conocimientos (planeación), monitoreando y evaluando lo que leemos, para así alcanzar altos desempeños en los tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico).

## 2.3. Variables

### 2.3.1. Variables independientes: estrategia metacognitiva

- Estrategia TWA
- Activación de conocimientos previos
- Monitoreo durante el proceso
- Evaluación

### 2.3.2. Variables dependientes: Lectura Crítica

- Nivel literal
- Nivel inferencial
- Nivel crítico

### 2.3.3. Operacionalización de variable

Tabla 1

Definición de variables, Gutierrez, Rueda (2019)

<i>Variable</i>	<i>Variable de la investigación (definición nominal)</i>	<i>Dimensión por variable</i>	<i>Variable de la investigación (definición operacional)</i>	<i>Técnicas e instrumentos</i>	<i>Indicadores por dimensión y variables</i>
<i>Estrategia metacognitiva (independiente)</i>	Las estrategias metacognitivas de aprendizaje son "el conjunto de acciones orientadas a conocer las propias operaciones y procesos mentales (qué), saber utilizarlas (cómo) y saber	Pedagógica Didáctica	Planeación y ejecución de la estrategia TWA orientadas para fortalecer el nivel comprensión crítico y desarrollar las competencias de lectura. Para ello se implementan 8 talleres los cuales	Talleres de intervención	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de conceptos previos</li> <li>• Monitoreo durante el proceso</li> <li>• Evaluación</li> </ul>

	readaptarlas y/o cambiarlas cuando así lo requieran las metas propuestas" (Flavell, 1979).		abarcar los siguientes procesos.		
<i>Lectura crítica (dependiente)</i>	La lectura crítica es la capacidad de descubrir la finalidad y la estructura de un texto, llegando incluso a reflexionar y proponer sobre el mismo. Es un proceso complejo de pensamiento, debido a que involucra una multiplicidad de habilidades que cambian o se adaptan dependiendo de la situación y el contexto (ICFES, 2014).	Pedagógica Normativa	Se podrá afirmar que un estudiante ha realizado una lectura crítica si:  *Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto  *Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global  *Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	Pre-test Pos-test	1.1 Significado de los elementos locales que constituyen un texto 1.2 Elementos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o comic) y los personajes involucrados si los hay.  2.1 Estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2 Voces o situaciones presentes en un texto. 2.3 Relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4 Ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5 Relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo) 3.1 Validez e implicaciones de un enunciado en un texto (argumentativo o expositivo) 3.2 Relaciones entre un texto y otros textos o enunciados 3.3 Contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4 Estrategias discursivas en un texto 3.5 Texto o la información contenida en este.

Fuente: Elaboración propia

### 2.3.4. Control de Variable

Tabla 2

Control de variables Gutiérrez, Rueda (2019)

Variable	¿Cómo controló?	¿por qué controló?
Aplicación de la prueba piloto	<p>Para la aplicación de esta prueba se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos que de alguna u otra manera podían intervenir en la validación de la misma.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El tiempo fue cronometrado y establecido</li> <li>• Registro de cada estudiante e institución</li> <li>• El docente de apoyo del aula para mantener la disciplina</li> </ul>	<p>Se controla esta variable ya que debe existir igualdad de condiciones para todos los estudiantes que presenten la prueba y esta pueda ser objetiva. Además para emitir los juicios de la prueba de validación, para así mejorar aspectos o ítem en las intervenciones del proceso de investigación.</p>



<i>Intervención de la estrategia</i>	<i>Pre-test</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anotar las dudas presentadas en el instrumento.</li> </ul> <p>Se estableció para ambos grupos: G: control, G: experimental El tiempo pronosticado para la prueba. La disciplina y el orden dentro del aula Registrado de datos de los estudiantes</p>	Se controla para que los resultados obtenidos tenga objetividad y sean cercanos a los posibles resultados ya existentes y así poder identificar el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes.
		<p>Para la intervención de la estrategia se tuvo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intensidad horaria de la asignatura</li> <li>La asistencia de los estudiantes</li> <li>Los textos acordes a los niveles de lectura</li> </ul> <p>Para así optimizar procesos y generar buenos resultados.</p>	Para generar buenos resultados y garantizar una correcta intervención escogiendo materiales de lectura pertinente a lo que se quiere controlar.
	<i>Pos-test</i>	<p>La aplicación de la prueba se estableció para los dos grupos: el experimental y el grupo control. Además de comunicarles a los estudiantes que deben estar todos el día de su ejecución</p>	Se controló para poder confrontar los datos del pre-test con el actual, para generar análisis estadísticos y poder argumentar con la teoría.

### 3. Capítulo III Metodología

Es pertinente definir la ruta a seguir en todo trabajo de investigación, por tal motivo la investigación titulada efecto de la estrategia metacognitiva TWA para el fortalecimiento de la Lectura Crítica , busca mejorar los procesos lectores y a su vez alcanzar estudiantes con altos niveles de desempeño en las competencias de la Lectura Crítica, lo cual contribuye a mejorar la calidad educativa.

A continuación, se establece el diseño que soporta el trabajo de investigación teniendo en cuenta el problema de investigación planteado y los objetivos trazados.

#### 3.2. Enfoque epistemológico

El enfoque en un problema de investigación es la forma cómo el investigador se acerca a su objeto de estudio teniendo así una visión sistemática, controlada de dicho proceso. Por tanto, Tafur e Izaguirre (2015) afirman que el enfoque de investigación es la claridad de la manera de

ver las variables del estudio propuesto. Así mismo, Gómez (2016) expresa que dentro del campo de la investigación existe una diversidad de métodos para ayudar al investigador a lograr estudiar el problema que se ha planteado, por lo que es importante que conozca diferentes alternativas.

Con este objetivo, esta investigación se encuentra bajo un enfoque empirista-cuantitativo, acorde con lo que plantea Hernández Fernández y Baptista (2014), haciendo referencia a que se recolectan datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, además señalan que este enfoque es secuencial y probatorio, en esa misma línea Bernal (2011), afirma que este se basa en la medición de las características de los fenómenos sociales para descubrir las relaciones entre variables que se estudian de forma deductiva, tendiendo a generalizar y sistematizar los resultados.

Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías.

De ahí la importancia de las variables de esta investigación definidas como variable independiente las estrategias metacognitivas y variable dependiente la lectura crítica, las cuales van a ser estudiadas numéricamente y sustentadas por análisis estadísticos.

### **3.3. Paradigma de la investigación**

El paradigma positivista-cuantitativo toma como métodos propios los de las ciencias físico-naturales. La generación de conocimiento desde esta perspectiva sigue un proceso hipotético-deductivo: revisión de teorías existentes, propuesta de hipótesis, se prueban las hipótesis

mediante el diseño de investigación adecuado; los resultados pueden confirmar la hipótesis o refutarla, obligando a buscar nuevas explicaciones o hipótesis de trabajo o, en última instancia, el rechazo de la teoría (Rodríguez Gómez & Valdeoriola Roquet, 2010).

Así mismo, Ricoy (2006) señala que dentro de las principales características de este paradigma se tienen que el conocimiento se puede lograr de modo empírico usando métodos y procedimientos apropiados, libres de enjuiciamiento de valor, para ganar el conocimiento por la razón, de igual forma señala que el conocimiento es objetivo (medible), se puede llegar a la cuantificación de fenómenos observables, sujetos a análisis matemáticos y de control experimental.

Basándose en lo anterior, se plantean dos hipótesis que con ayuda de las variables que se predeterminaron como efecto que tiene una variable sobre la otra, se puede validar las hipótesis o rechazarla en cualquiera que sea el caso, de tal manera que ayude a contribuir al proceso lector de los estudiantes de la institución intervenida.

### **3.4. Diseño metodológico**

El proyecto de investigación se direccionó desde un diseño cuasi experimental donde se realizó la aplicación de un pre test-pos test con la finalidad de marcar puntos de referencias en las variables dependiente e independientes.

La descripción de diseño cuasi-experimental propuesta por Riecken, Henry W. & Boruch(1993), es la siguiente: los diseños cuasi-experimentales tienen el mismo propósito que los estudios experimentales: “probar la existencia de una relación causal entre dos o más variables. Cuando la asignación aleatoria es imposible, los cuasi-experimentos (semejantes a los

experimentos) permiten estimar los impactos del tratamiento o programa, dependiendo de si llega a establecer una base de comparación apropiada” (p. 58).

Del mismo modo Hernández Fernández y Baptista (2014), se les llama cuasi experimentos porque los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, ya que tales grupos existían, es decir que son grupos intactos.

De tal manera, que la teoría presentada, permite afirmar que el diseño de la presente investigación es cuasi experimental, porque los grupos de trabajo estaban ya definidos antes de la intervención, se consideró uno del grado noveno como grupo experimental y el grupo control. La intervención de la estrategia metacognitivas se hace en el grupo manipulado para finalmente, establecer comparaciones apropiadas con los dos grupos, control y experimental.

Para seleccionar los grupos en este proyecto de investigación se establecieron criterios de exclusión e inclusión, atendiendo el criterio de exclusión como situaciones que pueden presentarse durante el proceso de intervención de la estrategia y no logre desarrollarse de manera normal en el aula de clase. “Su exclusión no se debe a una toma de decisión personal e informada del sujeto, sino a una definición de un tercero, es decir la del investigador o la del diseñador del protocolo de estudio” (Suarez,2016, p.254). Para la investigación los criterios de exclusión corresponden al 20% de las inasistencias, autorización de los padres, es decir sin consentimiento firmado.

Para los criterios de inclusión, se relacionan los siguientes principios: estar matriculado en la institución, pertenecer al grado noveno, tener consentimiento informado, firmado por el padre o acudiente, haber presentado el pre-test y por último la asistencia regular a clases.

### 3.5 Población y muestra

#### 3.5.1 Población

El desarrollo del proyecto de investigación se realizó en el Colegio Alemán Deutsche- Schule de Barranquilla, Colombia; es de carácter privado pertenece al calendario B, se encuentra ubicada Carrera 46 Poste 89 Vía al Mar, Barranquilla, Atlántico. El Colegio Alemán de Barranquilla es un Colegio Alemán de Excelencia en el Extranjero, apoyado por el Gobierno de la República Federal de Alemania, que hace parte de una red de alrededor de 140 Colegios Alemanes a nivel global.

En instalaciones equipadas con los más modernos estándares, los estudiantes se convierten en ciudadanos del mundo con valores democráticos, críticos y creativos, promueven la tolerancia y saben trabajar en equipo. El Colegio Alemán, es un lugar con un agradable clima de aprendizaje, en el que confluyen personas de diferentes culturas que aprenden y descubren juntas. Además del certificado de Bachillerato Nacional, se cuenta con el Diploma del Bachillerato Internacional, Deutsches Sprachdiplom I & II y el Certificado Cambridge, que abren las puertas a los estudiantes para estudiar en Alemania y otras partes del mundo ampliando sus opciones de desarrollo profesional.

#### Distribución de la población

Tabla 3

Distribución de la población Gutierrez, Rueda 2019

<i>Estudiantes</i>	<i>No de estudiantes</i>
9° A	18
9° B	22
9° C	23

*Fuente: Elaboracion propia*

### 3.5.2 Muestra

Para la selección de la muestra, se tuvo en cuenta una selección de muestreo no probabilístico, ya que todos los individuos que pertenecen a la población tiene la misma posibilidad de ser seleccionados. De ahí, se escogió un grupo experimental de 18 estudiantes del grado 9ºA cuyas edades oscilan 12 y 16 años y el grupo control conformado por los estudiantes de 9º B, también con un total de 18 estudiantes y sus edades se encuentran 14 y 16 años.

Por tanto, en la siguiente tabla se evidencia la distribución de la muestra:

*Tabla 4*

*Distribución de la muestra Gutierrez, Rueda 2019*

SEXO	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
MASCULINO	11	12
FEMENINO	7	10
TOTAL	18	22

*Fuente: Elaboracion propia*

Así mismos, es pertinente tabular las edades en que se encuentran los estudiantes de la muestra escogida.

Tabla 5

*Distribución de las edades de la muestra Gutiérrez, Rueda 2019*

EDAD	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
12	0	1
13	0	0
14	11	10
15	9	11
16	1	1
TOTAL	18	22

*Fuente: Elaboracion propia*

### 3.6 Fases del proceso de investigación

#### 3.6.1 Objetivo 1: Identificación de niveles de lecturas

En esta fase se abordó el primer objetivo específico del proyecto, que es identificar el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de noveno grado. Para la identificación de estos niveles se procedió de la siguiente manera, en primera instancia se implementó el pre-test que consta de una batería de 18 preguntas sobre lectura crítica liberada por el ICFES (Instituto Colombiano de Formación para la Educación Superior). Entre los años:2017-2014 y 2013, los cuales están estructurados de textos continuos y discontinuos con un enunciado y cuatros respuestas posibles.

Para la selección de cada una de las preguntas se tiene en cuenta los niveles de lectura organizadas de manera equitativa donde 6 preguntas corresponde a cada nivel de lectura literal, inferencial y crítico. Por tanto, la prueba arroja los niveles de lectura en que se encontraba cada estudiante en cada nivel, anteriormente mencionado.

### **3.6.2 Objetivo 2: Validación de la estrategia TWA en el grupo experimental**

En esta fase, se ejecutan las 8 intervenciones en el grupo experimental con la estrategia Metacognitiva TWA, en diferentes días de clase, para fortalecer los procesos de lectura crítica. El diseño de estas guías tomó el modelo curricular ejecutado por la institución desde el protocolo de la clase, mallas curriculares, enfoque pedagógico, entre otros aspectos, que conllevan a una planificación significativa de cada espacio de encuentro. Para la ejecución e intervención de la estrategia se solicitó el permiso del director de la institución y el consentimiento informado de cada uno de los padres de familia de los estudiantes perteneciente al grupo experimental.

Para la planeación de cada una de las estrategias utilizadas, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos que conllevan al protocolo de una clase: el nombre del docente, el tema, klassen, fecha, objetivos específicos, competencias que se focalizan, disposición inicial, desarrollo, consolidar, afianzar y asegurar lo aprendido.

Así mismo, las intervenciones se ejecutaron teniendo las fases en tres momentos, en la fase inicial, donde se exploran los conocimientos previos, posteriormente se recuerda los pasos de la estrategia TWA y finalmente los estudiantes inician el proceso de lectura con las tres fases para abordar un texto, respondiendo preguntas orientadoras del antes, durante y después de la lectura, llegando finalmente a la evaluación del proceso de lectura.



En el desarrollo de las intervenciones, se realizaron con una intensidad horaria de una hora clase en el área de lenguaje.

Por tanto, las intervenciones se realizaron en el siguiente orden

### Actividades

Tabla 6

Tabla de actividades Gutiérrez, Rueda 2019

#### Talleres realizados con las estrategias metacognitivas TWA

FECHA	TALLERES	TIEMPO	RECURSOS
09-04-2019	Taller# 1: autorregulo mi aprendizaje	1 Hora	Apoyo audiovisual Guía de trabajo
12-04-2019	Taller# 2: afianzando el nivel literal	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
16-04-2019	Taller# 3: afianzando el nivel literal	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
19-04-2019	Taller# 4: afianzando el nivel inferencial	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
23-04-2019	Taller# 5: afianzando el nivel inferencial	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
26-04-2019	Taller# 6: afianzando el nivel critico	1Hora	Copias Cuaderno de español

			Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
<b>30-04-2019</b>	Taller# 7: afianzando el nivel critico	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
<b>03-05-2019</b>	Taller# 8: colocando a prueba los 3 niveles	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
<b>06-05-2019</b>	Implementación del pos test grupo experimental	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores
<b>08-05-2019</b>	Implementación del pos test grupo control	1Hora	Copias Cuaderno de español Guías de trabajo Apoyo audiovisual Resaltadores

*Fuente: Elaboracion propia*

### **3.6.3 Objetivo 3: Valoración del nivel de competencia alcanzado en la Lectura Crítica luego de las intervenciones de la estrategia Metacognitiva TWA.**

Para la valoración de los niveles de competencia alcanzado en la Lectura Crítica, luego de las intervenciones con estrategia Metacognitiva TWA, se procedió a la aplicación del pos-test, el cual estaba distribuido equitativamente por seis preguntas de cada nivel de lectura literal, inferencial y crítico, liberada por el ICFES. Los instrumentos contaban con preguntas liberadas entre los años:2017, 2014 y 2013; las lecturas suministradas corresponden a textos continuos y discontinuos con un enunciado y cuatros respuestas posibles.

De esta manera, con el fin de verificar si en realidad la estrategia Metacognitiva tuvo efecto sobre el fortalecimiento de las competencias en la Lectura Crítica, se aplica el pos test en los dos grupos, experimental y control. Este último siguió desarrollando las clases de forma tradicional.

### **3.6.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Durante el desarrollo de esta investigación se plantearon 3 objetivos pertinentes, que alcanzaron de manera amplia el primer objetivo general, sin embargo, las técnicas que se utilizaron van de acuerdo a las características y necesidades que se han requerido para cada variable, es decir para la variable independiente que está representada como estrategia Metacognitiva y la variable dependiente que se refiere a la Lectura Crítica, con base en lo anterior la técnica utilizada fue el test.

El test, se define como procedimientos o métodos que evalúan la presencia de un factor o fenómeno que comprende un conjunto de ítems (preguntas, estímulos o tareas) que se puntúan de forma estandarizada y se utilizan para examinar y posiblemente evaluar las diferencias individuales en aptitudes, habilidades, competencias, disposiciones, actitudes, o emociones (Anastasi y Urbina, 1997; American Psychological Association, 2006; Cronbach, 1990).

Por lo anterior, la técnica para la recolección de la información, se procedió a la construcción de una prueba de evaluación (carácter objetivo) compuesta por 18 ítem, distribuidas por 6 de cada nivel de lectura literal, inferencial y crítico, lo cual ha sido aplicada como prueba de entrada(pre-test) antes de iniciar el proceso experimental y prueba de salida(post-test) empleada para después del proceso de intervención.

### **3.6.1 Técnicas de procesamiento de la información**

A continuación, se describe de forma explícita los procedimientos estadísticos y análisis que se han desarrollado durante el proceso de investigación, permitiendo así darle un carácter riguroso a la misma.

Luego de la validación del instrumento por los 3 expertos, se realizó un pilotaje en tres instituciones ; la primera de ellas es la institución educativa Francisco de Paula Santander en el municipio de Galapa, con 60 estudiantes que lograron realizar la prueba piloto, seguidamente el Colegio Libertador Simón Bolívar, en la ciudad de Barranquilla, participando 33 estudiantes y finalmente el Colegio Monseñor Víctor Tamayo-Asobosque esta institución es de carácter privado y cuenta con una población de 33 estudiantes en el grado 9°.

Por lo anterior, esta prueba se realizó con el fin de determinar la validez de los métodos y procedimientos utilizados para la aplicación del pre-test y pos -test. Todo lo expuesto anteriormente está fundamentado por parámetros estadísticos descriptivos tales como: medidas de centralización, (media, moda y mediana), así mismo medidas de variabilidad, tales como la desviación estándar, coeficiente de variación, rango entre otras medidas de posición como los cuartiles, y de carácter inferencial se tiene la prueba de Shapiro-Wilk, análisis de Anova, test de Bartlett para establecer distribuciones normales en cada uno de los grupos.

### **3.6.2 Técnicas para la validación del instrumento**

Para la validación del instrumento a continuación se explica detalladamente el análisis estadístico que se le realizó al instrumento.

### 3.6.2.1 Validación de expertos

En esta investigación la validación del experto se realizó a través de un grupo de 3 expertos, de tal manera que aprobaran desde su punto de vista profesional, que cada ítem evaluara el nivel de lectura asociado, en este caso sería el nivel literal, inferencial y el nivel crítico. Además, que se considere la coherencia y la cohesión de las preguntas, teniendo en cuenta que es un material liberado por el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación superior ICFES.

Luego, de la validación del instrumento se procedió a realizar el pilotaje, en primera instancia con la Institución Educativa Francisco de Paula Santander en el municipio de Galapa, con 60 estudiantes de teniendo en cuenta, su ISCE es de 4, 71 para el 2018, se escogieron aleatoriamente 2 salones el 9º 08 y el 9º 07, teniendo un puntaje en el área de lenguaje para el 2017 de 294 puntos, donde el 34% de los estudiantes pertenece al satisfactorio.

Así mismo participó de la validación el Colegio libertador Simón Bolívar, en la ciudad de Barranquilla, participando con 33 estudiantes para la prueba piloto teniendo en cuenta que para el año 2017 tiene un índice sintético de calidad educativa de 5,84 lo cual se escogió un salón de grado 9º, teniendo las siguientes características, es una población que posee el mayor porcentaje en el nivel mínimo con un porcentaje del 57%, el 125 en insuficiente, el 27% en satisfactorio y el 4% en avanzado.

De igual forma, se encuentra el Colegio Monseñor Víctor Tamayo-Asobosque , esta institución es de carácter privado , cuenta con una población de 33 estudiantes en el grado 9º. Las características con las que cuenta esta población es que tiene el resultado del índice sintético

de calidad del 2017 de 4.10. La mayoría de la población se encuentra en el nivel mínimo con un porcentaje de 54%, satisfactorio el 33%, en nivel avanzado 5% y el nivel insuficiente 19%.

Todo lo planteado anteriormente, evidencia las características de cada población empleada para el pilotaje, con el fin de validar el instrumento teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Verificar que cada ítem perteneciera al nivel de lectura
- Coherencia y cohesión en las preguntas redactadas por ICFES
- Tiempo de aplicación
- Claridad en las orientaciones de la prueba.

Así mismo, se direccionó la aplicación del pilotaje para no encontrar errores en la ejecución de la prueba real; lo que dio origen a la aplicación del instrumento conformado por 18 preguntas, distribuido de manera equitativa, seis preguntas por cada nivel.

Por tanto, el pilotaje se realizó en tres instituciones educativas.

Tabla 7

Distribución de la población del pilotaje Gutiérrez, Rueda 2019

<b>Institución</b>	<b>Municipio</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Total</b>
<b>Institución</b>	Galapa	26	34	60
<b>Educativa Francisco de Paula Santander</b>				
<b>Colegio Monseñor</b>	Barranquilla	8	25	33
<b>Víctor Tamayo</b>				
<b>Colegio Libertador</b>	Barranquilla	10	23	33
<b>Simón Bolívar</b>				

*Fuente: Elaboración propia*

### 3.2.6.2 Validación estadística.

Para realizar la validación estadística del instrumento, después de la aplicación del pilotaje, se hizo necesario emplear el alfa de Cronbach. Entendida como instrumento para validar la confiabilidad del mismo y mide la variable que se quiere analizar. Se trabajó con un instrumento de 18 ítems, con una muestra de 126 sujetos, seguidamente se calculan los coeficientes de consistencia interna de alfa de Cronbach para validar el instrumento. El valor del Alpha, generalmente usado para evaluar la confiabilidad de una escala. Así mismo, se reporta en publicaciones e informes técnicos en cuanto al valor de Alfa que puede asumir valores entre 0 y 1. Valores cercanos a 1 son mejores, pues indican mayor consistencia interna.

Por convención y para fines prácticos, los valores de Alfa iguales o mayores a 0.7 se consideran aceptables, mayores a 0.8 son buenos, y mayores a 0.9 son excelentes. En este caso el alpha del 0.7 refleja un buen valor obtenido en la confiabilidad de la escala.

Así mismo, Lambda 6 de Guttman es otra medida de confiabilidad, obtenida a partir del coeficiente de determinación de cada ítem con respecto a todos los demás, es decir, de correlaciones múltiples al cuadrado. Lambda 6 tiende a ser menos sensible al número de ítems en la escala.

Al igual que Alfa, asume valores de 0 a 1 y para fines prácticos se interpreta de la misma manera. Obtuvimos 0.74, el cual es un valor bueno, como se muestra en la tabla

Tabla 8

Coeficiente de variación, *Gutierrez,Rueda,2019*

COEFICIENTES DE VALIDACIÓN	VALOR
ALPHA DE CROMBACH	0,7

LAMBDA 6	0,74
----------	------

*Fuente: Elaboracion propia*

## Capítulo IV Análisis de resultados y discusión

El presente capítulo corresponde a los resultados obtenidos durante el desarrollo de las pruebas (pre-test y pos-test), con el objetivo de identificar el nivel de competencia de lectura crítica en los estudiantes de Klasse 9° del Colegio Alemán de Barranquilla. Esta prueba fue aplicada para ambos grupos. siendo el experimental el grupo intervenido, mientras el grupo control seguía desarrollando las estrategias de lectura de manera tradicional.

Todo lo expuesto anteriormente está fundamentado por parámetros estadísticos descriptivos tales como: medidas de centralización, (media, moda y mediana), así mismo medidas de variabilidad, tales como la desviación estándar, coeficiente de variación, rango entre otras medidas de posición como los cuartiles, y de carácter inferencial se tiene el prueba de Shapiro-Wilk, análisis de Anova, test de Bartlett para establecer distribuciones normales en cada uno de los grupos.

Por lo anterior, presenta el análisis y los resultados basados en la ruta metodología desarrollado a lo largo de la investigación atendiendo a los objetivos específicos del mismo.

**Objetivo No 1; Identificar el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule- Colegio Alemán de Barranquilla,** en este objetivo se implementó el pre-test con el fin de identificar cada uno de los niveles de lecturas refiriéndose a el nivel literal, inferencial y crítico. A continuación, se evidenció desde el estudio estadístico descriptivo, los resultados del pre-test para ambos grupos.

### 4.1. Pre test

La realización del pre test se aplicó al grupo experimental (GE) conformado por 22 estudiantes de klasse 9 y el grupo control (GC) de 18 estudiantes, con el objetivo principal de



identificar los niveles de lectura de los estudiantes de clase 9, fue realizada antes de la intervención de la estrategia metacognitiva con el fin de comparar resultados en ambos grupos para medir si hay diferencias significativas a cada grupo.

A continuación, se muestran los siguientes resultados

Tabla 9:

Medidas descriptivas del pre test Gutierrez, Rueda 2019

Medidas descriptivas del pretest.								
Variable	Media	Desviación Estándar	Coefficiente de variación	Mínimo	Máximo	Mediana	Cuartil 1	Cuartil 3
literal	55	24	42,96	0	100	67	33	67
inferencial	51	21	41,31	0	83	50	33	67
Critico	40	20	48,42	0	83	42	33	50
total	49	16	33,7	6	78	50	39	61

*Fuente: Elaboracion propia*

Se presenta el análisis descriptivo de las pruebas en el pre-test de manera general: Para el nivel literal se tuvo una calificación media de 55 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 42.96%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 0 y una máxima de 100.

Para el nivel inferencial se tuvo una calificación media de 51 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 41.31%. Se deduce

también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por debajo del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 0 y una máxima de 83.

Para el nivel crítico se tuvo una calificación media de 40 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 48.42%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 6 y una máxima de 78.

Para el total de la prueba, se tiene una calificación media de 49 puntos de 100, con una variación moderada dado al coeficiente de variación del 33.7%. Una calificación mínima de 6 y una máxima de 78. Con una distribución de datos simétrica.

Como se muestra en los siguientes gráficos.

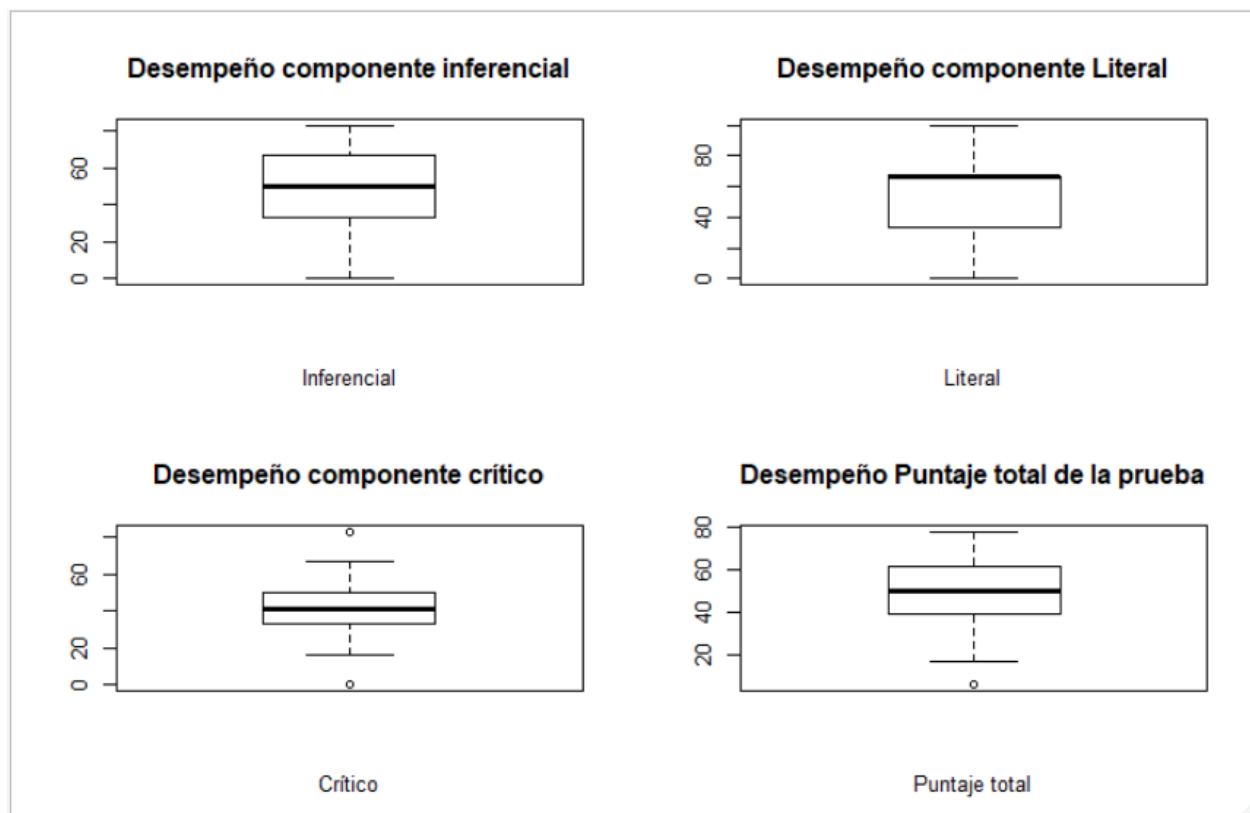


Figura 2. Simetría y varianza de cada nivel de lectura. Fuente: Elaboración propia

El gráfico anterior, muestra la varianza y la simetría en cada uno de los niveles de lectura crítica y el puntaje total en cada componente evaluadas dando así los cuartiles en que se encuentran. Por consiguiente, se establecen los comparativos entre los dos grupos, GC y GE atendiendo a los siguientes resultados.

Tabla 10

Medidas descriptivas para GC y GE Gutiérrez, Rueda 2019

Medidas descriptivas del pre test discriminadas por grupo								
Grupo Control								
Variable	Media	Desviación Estándar	Coefficiente de variación	Mínimo	Máximo	Mediana	Cuartil 1	Cuartil 3
Literal	55	25	46,57	0	100	67	33	67
Inferencial	57	18	31,84	17	83	58	50	67
Crítico	44	19	42,66	0	67	50	33	50
total	52	15	28,57	17	78	56	50	61
Grupo Experimental								
Variable	Media	Desviación Estándar	Coefficiente de variación	Mínimo	Máximo	Mediana	Cuartil 1	Cuartil 3
Literal	55	23	40,95	17	100	58	33	67
Inferencial	45	22	48,25	0	83	50	33	67
Crítico	37	20	53,54	0	83	33	17	50
total	46	17	37,89	6	72	44	33	61

*Fuente: Elaboracion propia*

A continuación, se presenta el análisis descriptivo de las pruebas en el pre test discriminadas según con el que se trabajó, se tiene:

**Grupo control**

Para el apartado Literal se tuvo una calificación media de 55 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 46.57%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 0 y una máxima de 100.

Para el nivel inferencial se tuvo una calificación media de 57 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 31.84%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 17 y una máxima de 83.

Para el apartado Crítico se tuvo una calificación media de 44 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 42.66%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 0 y una máxima de 67.

Para el total de la prueba se tiene una calificación media de 52 puntos de 100, con una variación baja dado al coeficiente de variación del 28.57%. Una calificación mínima de 17 y una máxima de 78.

**Para el grupo experimental:**

Para el nivel Literal se tuvo una calificación media de 55 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 40.95%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 17 y una máxima de 100.

Para el nivel Inferencial se tuvo una calificación media de 45 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 48.25%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por encima del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 0 y una máxima de 83.

Para el apartado Crítico se tuvo una calificación media de 37 puntos de 100 posibles, con una variación dentro de las notas moderadas dado al coeficiente de variación del 53.54%. Se deduce también que la mayoría de los estudiantes obtuvieron notas por debajo del promedio. Se obtuvo una nota mínima de 6 y una máxima de 72.

Para el total de la prueba se tiene una calificación media de 46 puntos de 100, con una variación baja dado al coeficiente de variación del 37.89%. Una calificación mínima de 6 y una máxima de 72.

Por lo anterior, se evidenció en el desarrollo del pre-test , que en el nivel literal ambos grupos tuvieron la misma puntuación de 55 puntos de 100, es decir que ambos grupos se encuentran en igualdad de condiciones para este nivel. Así mismo, para el nivel inferencial se logró evidenciar que el grupo control tuvo una calificación media de 57 puntos mientras que el grupo experimental fue de 44 puntos de 100, es decir que el grupo experimental en ese nivel está por debajo de la calificación promedio. Por último, el nivel crítico se pudo identificar que el grupo control obtuvo una calificación media de 52 mientras el grupo experimental su puntuación fue de 46 que no supera los puntajes promedios de la prueba. Siendo el grupo experimental con mayor dificultad en los niveles inferencial y crítico como lo muestra la siguiente tabla.

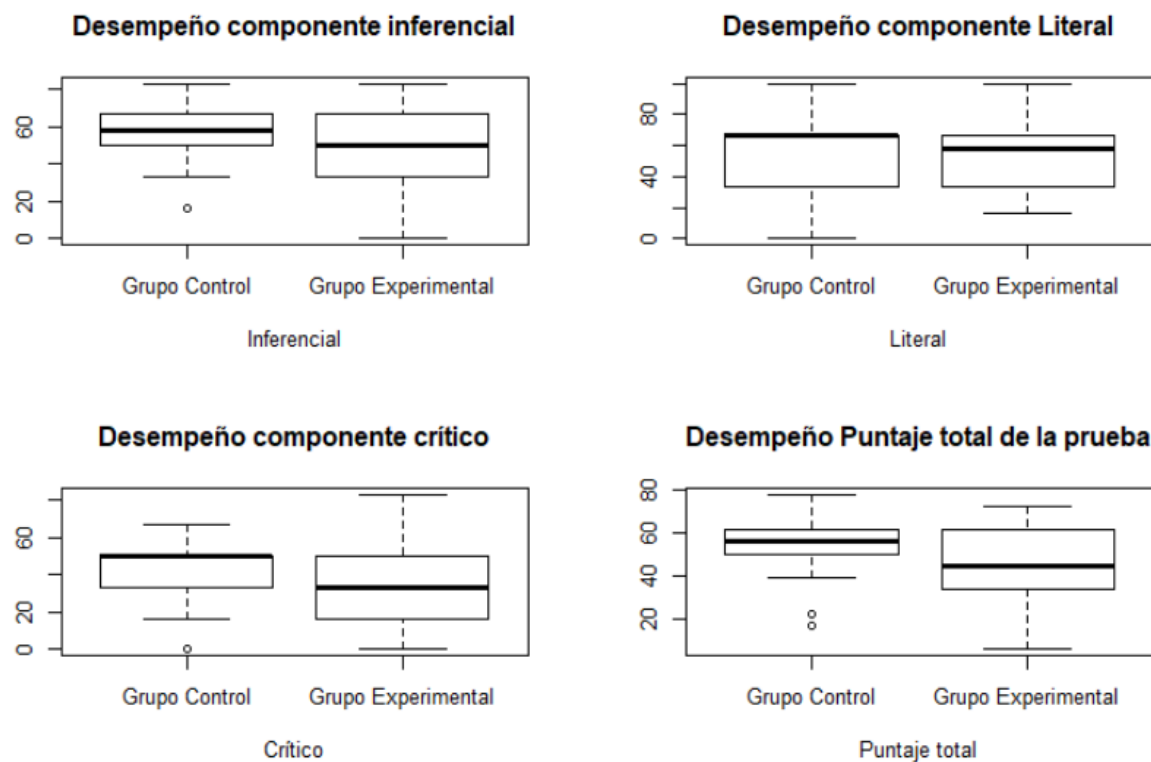


Figura 3. Gráfico de simetría y varianza en ambos grupos, 2019. *Fuente: Elaboracion propia*

Una vez realizado el análisis inferencial se tiene que mostrar que el experimento está libre de sesgo, es decir que ambos grupos, una vez se inició la investigación estaba en igualdad de condiciones, es decir, ambos tenían el mismo desempeño. Para esto se plantean las siguientes hipótesis

H\_01: El grupo experimental tiene el mismo desempeño en el pre-test en el nivel literal.

H\_02: El grupo experimental tiene el mismo desempeño en el pre-test en el nivel inferencial.

H\_03: El grupo experimental tiene el mismo desempeño en el pre-test en el nivel crítico.

H\_04: E grupo experimental tiene el mismo desempeño en el pre-test.

Para la prueba de estos enunciados se realizó un test. para aplicar la normalidad, en caso de que no halla, se aplica un Anova , teniendo en cuenta estadísticamente que se aplica para más

de dos niveles, con el fin de que tengas las misma condiciones para iniciar la investigación para esto a continuación se aplica el Shapiro-Wilk normality, Se tiene en cuenta el análisis por cada nivel de lectura

Tabla 11

Análisis del nivel literal, Gutierrez, Rueda 2019

Literal
<b>Shapiro-Wilk normality test Grupo control:Literal</b>
<b>W = 0.93756, p-value = 0.2631</b>
<b>Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental: Literal</b>
<b>W = 0.94, p-value = 0.1979</b>

*Fuente: Elaboracion propia*

La tabla anterior, muestra el valor critico W, como porcentaje y P-value el valor que permite rechazar o aceptar la hipótesis, solo con la condición del valor de p-value es mayor que 0.05 las hipótesis se aceptan , por tanto ara ambos grupos en el pre-test en el componente literal se tiene que la calificación se distribuye normalmente.  $\alpha=0.05$

Tabla 12

Test de homogeneidad de varianza Gutiérrez, Rueda 2019

Bartlett test of homogeneity of variances
<b>Bartlett's K-squared = 0.24922, df = 1, p-value = 0.6176</b>

Del test de Bartlett se obtiene que las varianzas en ambos grupos en el pre-test son homogéneas, por lo tanto, se procede a realizar un test t de diferencia de medias para comprobar que ambos grupos en el pre-test tuvieron el mismo desempeño

Tabla 13

Test de Two Sample Gutiérrez, Rueda 2019

Two Sample t-test
<b>t = -0.088516, df = 38, p-value = 0.9299</b>

*Fuente: Elaboracion propia*

Con un 95% de confianza se infiere que, en el pre-test, ambos grupos tuvieron el mismo desempeño. Por lo tanto, no hay sesgo al inicio de la investigación en el componente literal

Así mismos, se comprueba hipótesis con el nivel inferencial

Tabla 14

Análisis del nivel inferencial , Gutierrez, Rueda 2019

Inferencial
<b>Shapiro-Wilk normality test Grupo control: Inferencial</b>
<b>W = 0.9155, p-value = 0.1076</b>
<b>Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental: Inferencial</b>
<b>W = 0.94877, p-value = 0.2986</b>

*Fuente: Elaboracion propia*

La tabla anterior muestra el valor critico W, como porcentaje y P-value el valor que permite rechazar o aceptar la hipótesis, solo con la condición del valor de p-value es mayor que 0.05 las hipótesis se aceptan , por tanto ara ambos grupos en el pre-test en el componente literal se tiene que la calificación se distribuye normalmente

Tabla 15

Test de homogeneidad de varianza, Gutierrez, Rueda 2019

Bartlett test of homogeneity of variances
<b>Bartlett's K-squared = 0.59712, df = 1, p-value = 0.4397</b>

*Fuente: Elaboracion propia*

Del test de Bartlett se obtiene que las varianzas en ambos grupos en el pre-test son homogéneas, por lo tanto, se procede a realizar un test t de diferencia de medias para comprobar que ambos grupos en el pre-test tuvieron el mismo desempeño

Tabla 106

Test de Two Sample , Gutierrez, Rueda 2019

Two Sample t-test
<b>t = 1.8456, df = 38, p-value = 0.07276</b>

*Fuente: Elaboracion propia*



La tabla anterior muestra con un 95% de confianza podemos decir que, en el pre-test, ambos grupos tuvieron el mismo desempeño. Por lo tanto, no hay sesgo al inicio de la investigación en el componente inferencial.

Tabla 17

Análisis del nivel crítico , Gutierrez, Rueda 2019

Crítico	
Shapiro-Wilk normality test Grupo control:	Crítico
W = 0.87159, p-value = 0.0189	
Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental:	Crítico
W = 0.93449, p-value = 0.1522	

*Fuente: Elaboracion propia*

Para el grupo control, el apartado en el componente Crítico no se distribuye normalmente, a pesar que sí lo es en el experimental. Por tal razón al trabajar con tamaños de muestra pequeños no se puede realizar un test t - student. Recurrimos al ANOVA de un factor para ver si puede resolver la situación

Tabla 18

Tabla de Anova , Gutierrez, Rueda 2019

TABLA DE ANOVA				
	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value Pr(>F)
experimental	1	0.0531	0.05309	1.4 0.244
Residuals	38	1.4407	0.03791	

*Fuente: Elaboracion propia*

De la anterior tabla de ANOVA se obtiene un p valor de 0.244 mayor que el 0.05, esto quiere decir que en los grupos si tienen igual desempeño en el pre-test en el componente crítico.

Tabla 19 Test de homogeneidad de varianza, Gutierrez, Rueda 2019

Shapiro-Wilk normality test	
data: modeloCritico\$residuals	
W = 0.97991, p-value = 0.6863	
Bartlett test of homogeneity of variances	
data: modeloCritico\$residuals by datos\$experimental	
Bartlett's K-squared = 0.040527, df = 1, p-value = 0.8405	

Las anteriores tablas verifican que se cumplen los supuestos del anova, normalidad en los residuos y Homocedasticidad. Esto se traduce en resultados válidos, es decir que están en igualdad de condiciones en nivel, ya que inicialmente se había rechazó la hipótesis para el nivel crítico.

Tabla 20

Comparativo del GC y GE , Gutierrez, Rueda 2019

Total	
Shapiro-Wilk normality test Grupo control: Total	
W = 0.91052, p-value = 0.08787	
Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental:Total	
W = 0.94861, p-value = 0.2963	

*Fuente: Elaboracion propia*

La tabla anterior muestra, para el grupo control, los puntajes totales de la prueba que se distribuyen normalmente, es decir que, en la distribución normal, se puede calcular la probabilidad que varios valores ocurran dentro de ciertos rangos o intervalos en este caso para los dados en el inicio del pre-test.

Tabla 21

Test de homogeneidad de varianza, Gutierrez, Rueda 2019

Bartlett test of homogeneity of variances	
Bartlett's K-squared = 0.4389, df = 1, p-value = 0.5077	

*Fuente: Elaboracion propia*

Con un 95% de confianza se puede inferir que, en el pre-test, ambos grupos tuvieron el mismo desempeño. Por lo tanto, no hay sesgo al inicio de la investigación en el total de la prueba, entendiendo que hay una estimación correcta de los hechos analizados, además al iniciar el proyecto de investigación ambos grupos estaban en igualdad de condiciones, habilidades y competencias. Sin embargo, Estas pruebas se hacen necesarias para garantizar que los resultados mostrados en el pos test no estén sesgados porque se escogió un grupo con mayor habilidad que otro.

A partir de la situación encontrada, se reafirma la teoría que sustenta la investigación. En primera instancia que la situación que refleja K9 , del Colegio Alemán de Barranquilla, es una problemática que se encuentra, de igual forma, a nivel internacional, nacional , local , donde el punto debe ser que los estudiantes logren aprender, pero un aprendizaje como un proceso inherente a la vida humana mediante el cual los estudiantes se apropien de la realidad, la integren al acervo personal y desarrollen la capacidad de elaborar una explicación del mundo en torno de ellos (Negrete J, 2007).

Así mismo, ante la problemática encontrada se buscó direccionar las prácticas pedagógicas pensando en centrar la atención en validar una propuesta basada en la Metacognición, entendida ésta como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos” (Flavel 1976, p. 232). Lograr que el estudiante reconozca cómo aprende, cómo descubre, debe ser el producto de unas rutinas de pensamiento incorporadas que, con los talleres realizados en las intervenciones, buscaba asociar al ejercicio diario de los estudiantes del grupo experimental.

El conocimiento que se pretendió desarrollar, en relación con la propia actividad cognitiva fueron las capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de abordar la lectura y sus características que influyen en cómo analizarla y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de actividad (Flavel,1987).

Trabajar con los estudiantes de Klasse 9 , en sus bajos niveles de competencia en la Lectura Crítica , especialmente en el nivel inferencial y crítico, logró en el aula, abordar los procesos cognitivos (saber qué), relativo a personas, estrategias o tareas , la regulación de los procesos cognitivos (saber cómo), relacionada con la planificación, el control y la evaluación de los

procesos cognitivos (Brown et al., 1982). Fueron estas fases las que se encontraron en la estrategia Metacognitiva TWA, para implementarla y validar su correlación con el fortalecimiento en el proceso lector.

**Objetivo No 2 En la misma dirección, se estableció la segunda fase que implicó validar un plan de intervención fundamentado en la estrategia Metacognitiva TWA en relación con su efectividad para el fortalecimiento de la competencia de Lectura Crítica.** Para el cumplimiento de esta fase se desarrollaron 8 talleres, cada uno con un tiempo de 55 minutos. A cada estudiante se le suministraba una hoja fotocopiada para desarrollar la actividad, siempre partiendo del modelamiento, finalmente se implementó el pos-test con el propósito de validar la incidencia de la estrategia sobre las competencias de la Lectura Crítica. A continuación, se analizaron los resultados del pos-test.

Tabla 22

Comparativo del GC y GE Gutierrez, Rueda 2019

TOTAL	
Shapiro-Wilk normality test Grupo control:Total	
W = 0.92726, p-value = 0.1738	
Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental: Total	
W = 0.94201, p-value = 0.2177	
Bartlett test of homogeneity of variances	
Bartlett's K-squared = 4.0041, df = 1, p-value = 0.04539	

*Fuente: Elaboracion propia*

Para el puntaje total de la prueba se tiene garantizada la normalidad en ambos grupos, además el test de Bartlett, garantiza la homogeneidad de varianzas no se cumple, por lo tanto, un test para varianzas heterogéneas es la metodología a seguir.

Tabla 23

Comparativo del GC y GE , Gutierrez, Rueda 2019

#### Two Sample t-test

$t = -4.888$ ,  $df = 27.369$ ,  $p\text{-value} = 3.981e-05$

Intervalo de confianza del  $[-0.2899553 ; -0.1185744]$

media en grupo control ; media en grupo experimental

0.5432099 ; 0.7474747

De la tabla del test t, se concluye que el grupo experimental sí presenta mejor desempeño que el grupo control en toda la prueba.

De lo anterior, se concluye que la metodología experimental, sí mejora el desempeño de la prueba de los estudiantes en cada uno de los constructos evaluados (inferencial, literal, crítico) y además garantiza un mejor desempeño en el total de la prueba en dos grupos con igualdad de habilidad. Se trabajó con una confianza del 95%.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y finalizada las intervenciones al grupo experimental, en cuanto a las estrategias metacognitivas se concluye que favorece el desarrollo el desarrollo de las competencias en la Lectura Crítica. La estrategia TWA, cumple con las fases que desde la visión de Schraw & Moshman (1995) , que es lograr desarrollar planificación, control y evaluación y por ende mejora la lectura.

En cuanto a la planificación, se incluyó la selección de estrategias previas a la ejecución, así como la selección de los recursos adecuados para la realización de la tarea: las predicciones antes de la lectura, secuenciar las actividades, pensar en los objetivos propuestos, asignar el tiempo requerido, entre otras. El control, por su parte, permitió la revisión que se realizó durante la tarea o a la autoevaluación durante la ejecución. La evaluación finalmente, comprendía la consideración de los productos o resultados de la ejecución y una valoración de la actividad, así como la toma de una decisión al respecto; este subproceso podría definirse como la valoración de lo realizado y lo que ha quedado por mejorar o realizar.

Cabe resaltar, que todo proceso que lleva una planificación, control y evaluación, logra un aprendizaje por Metacognición, llevar a cabo los procesos mencionados anteriormente, permitió que el estudiante lograra mayor conciencia, una Metacognición de su propio proceso de aprendizaje por lo que es capaz de hacerse una autoevaluación de lo aprendido (Flavell , 1976)

En cuanto a permitir la experiencias metacognitiva a los estudiantes a través de TWA : Flavell (1976) , las define como una experiencia consciente cognitiva o afectiva que acompaña una iniciativa intelectual. Es reconocer el nivel de dificultad y la manera más eficiente de conseguir la meta. Por tanto, las estrategias metacognitivas empleadas para monitorear el desarrollo cognitivo, controlar actividades del pensamiento y decidir si se alcanzan o no las metas, favorecen la ruta que el estudiante debe tomar para hacer una adecuada lectura, tal como se buscaba en cada en taller desarrollado.

Teniendo en cuenta lo anterior, se trata de enseñar a pensar desde la estrategia metacognitiva, por la cual el estudiante sea responsable y tome conciencia de sus capacidades y de sus propios resultados de tal manera que vaya más allá de lo que buscan todas estas áreas del currículo, es decir que tome conciencia de su acto educativo.

Esto lleva, tal como los señala Aragón (2009) que las prácticas en el aula deben favorecer un aprendizaje autorregulado de enseñanza que implica el fomento de las habilidades del aprendizaje autorregulado, además invita a pensar y cambiar muchas de las concepciones establecidas que manejan los docentes frente a la enseñanza y el aprendizaje, y enfrentarse a la necesidad de cambio personal frente a su propia relación con el conocimiento como un bagaje inerte que perdura años sin ser reconstruido y revisado. La meta de formar estudiantes críticos, o sea, estudiantes que elaboran y aplican criterios propios frente a los contenidos de su proceso de aprendizaje.

Por último, y que se consideró clave para los resultados obtenidos fue la estrategia metodológica de **modelamiento metacognitivo** (Johnson & Johnson, 1992) señala especialmente eficiente, si se aplica a los contenidos diarios de clase y de las tareas escolares. En esta parte el docente se explicaba en forma detallada a los estudiantes cómo se procedía en los tres pasos principales de realización de una tarea: planeación, control de la ejecución y evaluación. De esta manera, las primeras sesiones siempre iniciaban con el modelamiento de la estrategia con la explicación detallada de cómo abordar el texto, atendiendo a las tres fases de la estrategia.

**Objetivo No 3 Finalmente , se trazó como objetivo, valorar el nivel de competencia alcanzados en el proceso de Lectura Crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche-Schule-Colegio Aleman de Barranquilla ,** luego de la intervención de la estrategia metacognitiva el cumplimiento de este, se realizó el análisis estadístico en toda la prueba , tanto para el grupo control como el experimental por tanto, a continuación se muestra la tabla y análisis con los valores comparativos de los resultados en toda la prueba para ambos grupos .

#### **4.2 Pos test**

Una vez realizado el análisis inferencial se tiene que mostrar que el experimento está libre de sesgo. Que ambos grupos, una vez se inició la investigación estaban en igualdad de condiciones, es decir, ambos tenían el mismo desempeño. Para esto se plantean las siguientes hipótesis.

H\_01: El grupo experimental tiene igual o menor desempeño que el grupo control en el componente literal.

H\_02: El grupo experimental tiene igual o menor desempeño que el grupo control en el componente inferencial.

H\_03: El grupo experimental tiene igual o menor desempeño que el grupo control en el componente crítico.

H\_04: El grupo experimental tiene igual o menor desempeño que el grupo control en el puntaje total de la prueba.

Para la prueba de estos enunciados se realiza un test.t si aplica normalidad, caso contrario un ANOVA, o un test no paramétrico.

Por lo tanto, se analizará el pos-test en el nivel literal

Tabla 24

Análisis del nivel literal , Gutierrez, Rueda 2019

<b>Literal</b>	
Shapiro-Wilk normality test Grupo control:literal	
W = 0.94229, p-value = 0.317	
Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental:Total	
W = 0.85626, p-value = 0.004389	

*Fuente: Elaboracion propia*

De la anterior tabla se concluye que los puntajes del componente literal no se distribuyen normalmente. al tamaño de la muestra por ser pequeños se tiene que recurrir a una metodología diferente para comparar las medidas. En ese orden tenemos la tabla de Anova y el test de Bartlett

Tabla 25

Tabla de Anova , Gutierrez, Rueda 2019

Tabla de ANOVA					
	Df	Sum Sq	Mean Sq	F value	Pr(>F)
experimental	1	0.5421	0.5421	10.25	0.00277
Residuals	38	2.0107	0.0529		
Shapiro-Wilk normality test					
data: modeloLiteral\$residuals					
W = 0.96, p-value = 0.1675					

*Fuente: Elaboracion propia*



Tabla 26

Test de Bartlett , Gutierrez, Rueda 2019

**Bartlett test of homogeneity of variances**

data: modeloLiteral\$residuals by datos\$experimental

Bartlett's K-squared = 2.5412, df = 1, p-value = 0.1109

*Fuente: Elaboracion propia*

De anteriores tablas se concluye que, en el pos test, la metodología experimental sí es un factor que influye en el desarrollo del componente literal. Estos resultados son válidos ya que se observa que el test de shapiro wilks arroja normalidad y el test de Bartlett garantiza la homogeneidad de varianzas Por lo anterior, se establece una comparación entre los dos grupos GC y GE

Tabla 27

Comparación de Tukey, Gutierrez, Rueda 2019

## Comparación de Tukey

	diff	lwr	upr	p adj
Experimental Vs Control	-0.2340067	0.08600894	0.3820045	0.002767

*Fuente: Elaboracion propia*

De las comparaciones de Tukey concluimos que efectivamente el método experimental garantiza un mejor puntaje en el componente literal.

En el componente inferencial se tiene que la normalidad no está garantizada, además cuando se realiza el anova este no cumple los supuestos por lo que sus resultados no son confiable, es por esto que se acude a dos pruebas no paramétricas, Umann Whitney y Anova Kruskall wallis.

Tabla 28

Comparativo de GC y GE Gutierrez, Rueda 2019

## Kruskall Wallis

Variable	Grupo	H	p
----------	-------	---	---

inferencial	Control	8,62	0,0024
inferencial	Experimental		

*Fuente: Elaboracion propia*

Del Anova Kruskal Wallis se concluye que el grupo experimental sí obtiene un mejor desempeño en el apartado inferencial en comparación al grupo control. Para confirmar se realiza el test de UmannWhitney, el cual reafirma lo dicho anteriormente.

Ahora bien, se analizaron los resultados del nivel crítico, teniendo en cuenta los dos grupos y sus respectivas comparaciones, así obtener la homogeneidad de las varianzas

Tabla 29

Comparativo del GC Y GE nivel crítico , Gutierrez, Rueda 2019

<b>Crítico</b>
Shapiro-Wilk normality test Grupo control: Crítico
W = 0.93552, p-value = 0.2425
Shapiro-Wilk normality test Grupo Experimental: Crítico
W = 0.92171, p-value = 0.08247
Bartlett test of homogeneity of variances
Bartlett's K-squared = 0.0003861, df = 1, p-value = 0.9843

*Fuente: Elaboracion propia*

Para el nivel Crítico si se tiene garantizada la normalidad en ambos grupos, además el test de Bartlett garantiza la homogeneidad de varianzas lo cual permite aplicar un tes t para varianzas iguales cuyos resultados se muestran a continuación.

Tabla 30

Two Sample para el nivel crítico , Gutierrez, Rueda 2019

<b>Two Sample t-test</b>
t = -2.7419, df = 38, p-value = 0.009262
Intervalo de confianza del [-0.32191102 ; -0.04845935]
media en grupo control ; media en grupo experimental
0.4814815 ; 0.6666667

*Fuente: Elaboracion propia*

De la tabla del test t, se concluye que el grupo experimental sí presenta mejor desempeño que el grupo control en el nivel Crítico. De los resultados obtenidos anteriormente se evidencia que la

estrategia metacognitiva tiene un efecto sobre el fortalecimiento de las competencias en la Lectura Crítica .

Teniendo en cuenta los resultados y la incidencia de la estrategia metacognitiva es necesario introducir nuevas prácticas al aula, Gallego (1999) señala que la construcción de competencias, como intencionalidad de los aprendizajes y de las enseñanzas, es una idea que se ha venido introduciendo, poco a poco, en la formulación y las praxis de los proyectos curriculares. Diseñar currículos y formular estrategias pedagógicas y didácticas como que tengan como meta la construcción y reconstrucción de competencias por parte de los alumnos, es en la actualidad una exigencia (Badillo, 1999).

Cassany, Sanz, & Luna (1988) , señalan que la lectura es instrumento de aprendizaje, que implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores como la reflexión, el espíritu crítico y conciencia; porque quien aprende a leer, desarrolla su pensamiento. En su postulado señala que es indispensable que el lector escoja la estrategia de lectura, que logren con la información jerarquizar, sintetizar y seleccionar según la importancia. Aspectos que se encontraron en relación con la estrategia metacognitiva TWA, seleccionada para implementar en los estudiantes de K9.

Para lograr lo anterior, Cassany (2009) sugiere el desarrollo de unas microhabilidades tales como percepción, memoria, anticipación, lectura rápida literal, inferencia, ideas principales , estructura y forma, leer entre líneas y autocrítica. Ahora bien, son muchos las estrategias que se brindan para desarrollar el primer nivel de Lectura Crítica y es la comprensión, pero abordar la lectura implica una transición entre el lector y el texto, aunque las características del lector priman, es decir la capacidad del lector en particular es exitoso en el proceso, de ahí la importancia de poder identificar unas fases que son claves en el proceso.

Goodman (1982) señala, que existen procesos internos del lector que también entran en juego y que su disposición para aprender es a través de la comprensión y esto se logra con el autocontrol, base de la Metacognición que permite identificar la estrategia adecuada para leer.

Ahora bien, Goodman (1982) es el líder del desarrollo de los niveles de lectura y parte de los siguientes supuestos como: a) La lectura es un proceso del lenguaje, b) Los lectores son usuarios del lenguaje, c) Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura. Nada de lo que hacen los lectores es accidental, todo es resultado de su interacción con el texto. La teoría explica cómo la información contenida en el texto se integra a los conocimientos previos del lector e influyen en su proceso de comprensión; es decir, es el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar esquemas apropiados para explicar un texto.

De este modo, los estudiantes logran comprender un texto sólo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental la configuración de esquemas que le permite explicar el texto en forma adecuada. La comprensión como un proceso transaccional. Esta teoría viene del campo de la literatura.

Ahora bien, el comprender la lectura como un proceso progresivo y por niveles, lo sustenta Navarro (1996) cuando afirma que “el proceso de comprensión lectora se da de manera gradual; que en el proceso se pueden identificar niveles o fases de menor a mayor complejidad las cuales se desarrollan a modo de espiral y no linealmente”. (p.101).

De allí, la necesidad de cultivar habilidades de comprensión por ser éstas fundamentales en todo el proceso de asimilación y autorregulación de la lectura. Tanto, Godman (1982), Navarro (1996) como Cassanny (2009) coinciden que el proceso lector debe iniciarse por la fase más

simple y paulatinamente ir dificultando, de esta forma se desarrollará las capacidades más complejas.

En conclusión , la estrategia metacognitiva TWA, es pertinente para el desarrollo de los niveles de lectura, porque permite adquirir conocimiento en relación con su propia actividad cognitiva: capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, también sobre la naturaleza de las tareas y sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas (Flavel,1987). El segundo aspecto, destacado de ésta estrategia es la que consiste en la realización del control sobre la propia actividad cognitiva, “planificación de la actividad que se va a llevar a cabo para alcanzar los objetivos de la tarea, supervisión de esa actividad mientras está en marcha y evaluación de los resultados que se van obteniendo en función de los objetivos perseguidos” (Pozo, 2006, p. 60). Es decir, autorregulación, control, planificación y monitoreo del proceso lector, prácticas que deben ser incorporadas en las rutinas y ejercicios de clase, para desarrollar competencias en el área de lenguaje, específicamente en los niveles de lectura para abordar un texto.

### Conclusiones

A partir de los objetivos planteados, y de la discusión generada en el presente trabajo de investigación se llegan a las siguientes conclusiones:

- Implementar un plan de intervención basado en la estrategia metacognitiva TWA, resultó pertinente porque logró fortalecer los niveles de desempeño de los estudiantes en la Lectura Crítica, evidenciado en el rango como medida de variabilidad en cada uno de los niveles de lectura, evidenciando en el máximo y mínimo nivel alcanzado en el pos test.
  - Las ocho intervenciones a través de la estrategia TWA, desarrolladas de forma consecutiva permitió demostrar que un proceso sistemático y sistémico logra incorporación y apropiación de rutinas de pensamiento. La lista de check, que se llenaba al finalizar en cada una de las guías, iban demostrando apropiación de los pasos de la estrategia metacognitiva para luego, hacerlos cada vez de manera autónoma e independiente.
  - Es de gran importancia desarrollar las clases de lenguaje, orientadas al desarrollo de competencias, el docente debe tener claridad de los niveles de desempeño que conforman el conjunto de habilidades de Lectura Crítica y que debe buscar las estrategias que favorezcan el desarrollo de cada una de éstas.
  - Es indispensable diseñar instrumentos que permitan recoger de manera confiable información sobre el nivel de alcance de logros en los niveles de lectura de los estudiantes, para la construcción del instrumento utilizado para esta investigación se utilizaron pruebas liberadas por el ICFES, pero se hizo la normalización de la misma atendiendo a los componentes y niveles de lectura, referentes de la calidad que exige el MEN, eso significa que es necesario validar el instrumento en el contexto.

- Desarrollar clases con estrategias metacognitivas, como TWA tiene ventajas, porque estimula la autorregulación del proceso de aprendizaje, desarrollando la capacidad de pensamiento para planear, monitorear y evaluar, de tal manera que se conviertan en rutinas de pensamiento y pueda ser aplicada en otros campos del saber.
- Para guiar al desarrollo de los procesos Metacognitivos en los niveles de competencia de la Lectura crítica, se necesita fundamentalmente orientar los procesos de autorregulación y esto va más allá de reconocer la dificultad, es necesario unas rutinas de pensamiento que correspondan a una única noción central del qué , para qué y cómo aprendo, esta es la importancia de la Metacognición, ya que es indispensable que el estudiante desarrolle procesos de auto-cuestionamiento de su propia forma de comprender, que le sirvan para acercarse e interpretar un texto.

### Recomendaciones

Teniendo en cuenta que los procesos metacognitivos, requieren de rutinas para obtener los resultados esperados, en este caso en la Lectura Crítica, se sugiere:

- Socialización de los resultados a los directores de sección para generar una discusión pedagógica sobre las estrategias desarrolladas en el área de lenguaje y lograr una revisión de la estructura curricular de la institución, para crear así una política lingüística que permita trabajar la lectura como un proceso transversal, donde se puede ver a todos los docentes como docentes de lengua para que no sea una responsabilidad exclusiva del área de lenguaje.
- Implementación de la estrategia metacognitiva TWA, en todos las Klassen para favorecer las rutinas de pensamiento y estructuración del mismo. Especialmente en los grados inferiores donde se deben estimular procesos de pensamiento de orden inferior para crear estructuras de orden superior en los estudiantes de grados superiores.
- Destinar más sesiones a la práctica independiente de las estrategias. Estas sesiones de práctica pueden ser planeadas en el aula de clase o fuera de esta, dejando oportunidades para que los estudiantes practiquen las estrategias en las tareas para la casa.
- Asimismo, en lo que concierne a la secuencia, el solo trabajo individual que se promovió en ella, pudo haber limitado los resultados relacionados con la comprensión lectora y la conciencia metacognitiva al no permitir que las estrategias fueran interiorizadas a través de la interacción entre pares, por lo que se sugiere que próximos estudios se puedan incorporar actividades cooperativas que permitan espacios de intercambio entre los niños y



formas de andamiaje entre estos. Podría considerarse una variable de análisis para futuras investigaciones.

- Se sugiere el control y sistematización del uso de autoreportes para medir la conciencia metacognitiva. A través de listas de chequeo describir, desde la percepción de los estudiantes, si las usan o no y qué tanto; de esto modo, se recoge información sobre lo que el estudiante hace en tiempo real, durante el proceso de lectura y de esta manera ir validando la apropiación de la estrategia.
- Incentivar que los docentes puedan en las clases adoptar prácticas en los estudiantes para que interioricen y practiquen estrategias de autorregulación como la planeación y el monitoreo y control, ya que estas pueden ayudar a realizar aproximaciones más significativas a los textos, que les permitan ir más allá de lo evidente, llegando a inferencias y a elaboraciones que den cuenta de un procesamiento más profundo de los textos. Esta enseñanza basada en estrategias de autorregulación debe ser algo constante durante el año escolar en las áreas de lenguaje e incluso en las otras áreas donde también se demanda leer textos.

En la medida en que los estudiantes sean entrenados en usar las estrategias aprendidas en diferentes textos y contextos es posible pensar que la conciencia metacognitiva y el uso de las estrategias mejore significativamente, pues según pennypacker Hill (2017), los aprendices autorregulados llegan a serlo gracias a que son expuestos a diferentes tareas, en diferentes dominios y contextos, lo que les da la posibilidad de conocer las estrategias, consolidando un conocimiento declarativo, procedimiento y condicional sobre ellas, es decir, qué son y para qué sirven cómo usarlas y cuándo usarlas.

### Referencias

- Arias-gundín, O., Fidalgo, R., & Robledo, P. (2012). Redalyc.Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias, 2, 195–201.
- Armida, R. (2012). Comprensión Lectora Y Resolución De Problemas Matemáticos En Alumnos De Segundo Grado De Primaria Del Distrito Ventanilla – Callao. Retrieved from [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1287/1/2012\\_Romero\\_Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de segundo grado de primaria del distrito de Ventanilla - Calla%0Ahttp://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1287/1/2012_Romero_Comprensión_lectora_y_resolución_de_problemas_matemáticos_en_alumnos_de_segundo_grado_de_primaria_del_distrito_de_Ventanilla_-_Calla%0Ahttp://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789)
- BADILLO, R. G. (1999). Competencias cognoscitivas.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. T. (1982). Learning, remembering and understanding. Center for the Study of Reading, 1–256.
- Burón, J. (1990). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. (Mensajero, Ed.). Bilbao.
- carmelina paba. (2014). La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado comprehension in tenth grade students, 31.
- Carter, N. (2015). Comprensión lectora y metacognición : Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico Reading comprehension and metacognition : Analysis of reading activities into two, 213–231.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Paidós Educador. Retrieved from <http://books.google.com.mx/books?id=oFwHZrSJZJMC>

- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (1988). Enseñar lengua. *Journal of Chemical Information and Modeling*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Curotto, M. M. (2010). LA metacognición en el aprendizaje de la matemática. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación En Ciencias y Tecnología*, 2(2), 11–28. Retrieved from [www.exactas.unca.edu.ar/.../DOC 1 RIECyT V2 N2 Nov 2010...](http://www.exactas.unca.edu.ar/.../DOC%201%20RIECyT%20V2%20N2%20Nov%202010...)
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategia Docente para el aprendizaje Una interpretación constructivista*. (McGraw Hill, Ed.). México D.
- Ennis, R. . (1987). *Una taxonomía de las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico*. (W. H. Freeman, Ed.). New York.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. ( and understanding. H. Metacognition, motivation, Ed.).
- Gaviria, angela martinez hernao y monica salinas. (2019). No Title.
- Goodman, K. (1982). *El Proceso De Lectura: Consideraciones a Través De Las Lenguas Y Del Desarrollo*. Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo.
- Hernández Fernández y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. Metodología de la Investigación (Vol. 1). Retrieved from [www.redalyc.org/pdf/1471/147117764008.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1471/147117764008.pdf)
- ICFES. (2014). *Guía de orientación para pruebas saber 9o*.
- J, N. (2007). *Estrategias de aprendizajes*.

- Jiménez, V., Puente, A., Alvarado, J. M., & Arrebillaga, L. (2009). Medición de estrategias metacognitivas mediante la escala de conciencia lectora: ESCOLA. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 779–804.
- Jusino, Á. R. V. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3–4, 35–42.
- Klausmeier, H., & Goodwin, W. (1997). *Enciclopedia de Psicología educativa*. Oxford University Press- Harla, México.
- Lisy Stella Macías Fernández. (2017). No Title.
- Lomas, C. (1999). *como enseñar hacer cosas con palabras*. (Paidó, Ed.). Barcelona.
- López, Gladys y Arciniegas, E. (2014). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Universidad del Valle.
- López Silva, L. S. (2012). *clase para pensar*.
- Lozano, A. C. (2016). Metacognición y pensamiento crítico en estudiantes de Lenguas , Literatura y Comunicación de la Universidad Nacional del Centro del Perú Metacognition and Critical Thinking of Language , Literature and Communication Students from The National University o. *Horizonte de La Ciencia*, 6(11), 179–189.
- Mason, L. H., Meadan-Kaplansky, H., Hedin, L., & Taft, R. (2013). Self-regulating informational text reading comprehension: Perceptions of low-achieving students. *Exceptionality*.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P. y Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Excepcional*

Children.

Mendes, D., & Peña, P. (2011). Efectos de la aplicación de estrategias metacognitivas en el rendimiento de los estudiantes de 5to grado al realizar operaciones con números racionales. *Revista de Investigación*, 35, 311–330. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140388014.pdf>

Ministerio de educación nacional. (1994). Ley 115. Congreso de La República de Colombia, 50. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Monereo, C. (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. (Grao., Ed.). Barcelona.

Mu, N. E., Juan, U., Oca, M., Castro, D. E., & Jos, E. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual \*, 223–244.

Navarro. (1996). Conocimiento previo y comprensión lectora. *Voces Múltiples*, 01, 100.

pennypacker Hill. (2017). I Met My Goal!": The Use of Self-Regulated Learning with Students Receiving Tier 3 Instruction in Reading. *IJournal of Practitioner Research*, 2(2), 6.

Pinzas. (2012). Comprensión lectora.

Pinzas, J. (1997). Metacognición y lectura.

Riecken, Henry W. and Boruch, R. F. (1993). Social experimentation: A method for planning and evaluating social intervention.

Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2010). Metodología de la investigación. *Universitat Oberta de Catalunya*, 613.

- Rubio, L. F. (2006). Planeación por competencia. Retrieved from <http://www.eeducador.com/comprehension-lectora-en-la-resolucion-de-problemas-matematicos/>
- Sánchez, D. (1986). Orientaciones niveles y hábitos de lectura. *Lectura y Vida*, IV, 23  
citation\_lastpage=29.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive Theories Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/59387>
- Torres, J. (1997). aprender a pensar y pensar para aprender. Madrid- Narcea.
- van Dijk, T., & Kintsch, K. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. (A. Press, Ed.). New York:
- Velandia, J. (2010). Metacognicion Y Comprensión Lectora. Tesis. Retrieved from [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10\\_V432m\\_pjsessionid=8CE87DFCBEF1B6ECA37E210F0C3E5A00?sequence=1](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1602/T85.10_V432m_pjsessionid=8CE87DFCBEF1B6ECA37E210F0C3E5A00?sequence=1)
- Vigotsky. (1985). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. (Pravda, Ed.). moscu.

**Anexos**

**Anexo # 1 Validación del instrumento**

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

**Investigación:**

**EFFECTOS DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL  
FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA**

**Investigadoras:**

**Yeinis Gutierrez Torres**

**Lizbana Ruedas Villanova**

**Para optar al título de Magíster en Educación**

**Tutor:**

**Mg. HENRRY LADRON DE GUEVARA**

**UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**BARRANQUILLA**

**2019**

**Barranquilla, 28 de enero de 2019**

**Señor (a):** \_\_\_\_\_

**Experto en** \_\_\_\_\_

Distinguido profesional:

Es muy grato comunicarnos con usted para expresarle nuestros saludos y así mismo, hacer de su conocimiento que siendo estudiantes del Programa de *Maestría en Educación de la Universidad de la Costa CUC*, requerimos validar los instrumentos con los que desarrollaremos la investigación para optar el título de Magister en Educación.

El título o nombre de nuestro proyecto de investigación es “**EFECTOS DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA**”. Siendo imprescindible contar con la aprobación de docentes especializados para aplicar los instrumentos en mención, hemos considerado conveniente recurrir a usted, ante su connotada experiencia en temas educativos.

El expediente de investigación que le hacemos llegar contiene:

1. Carta de presentación.
2. Instrucciones para el experto
3. Banco de preguntas donde se especifica: componente, respuesta, nivel de lectura.
4. Banco que servirá para, luego tomar aleatoriamente, las preguntas que harán parte de las pruebas Pretest y Post Test.
5. Certificado de validez de contenido de los instrumentos. Expresándole nuestros sentimientos de respeto y consideración pasamos a despedirnos de usted, no sin antes agradecerle por la atención que dispone a la presente.

Atentamente.



---

*Yeinis Paola Gutierrez Torres*

---

*Lizbana Ruedas Villanova*

Actualmente, la educación y su academia en las aulas, sufren progresivamente, lo que a nuestro parecer podría llamarse la crisis de su esencia “EDUCAR”. Cada día los marcos educativos y sus políticas públicas demandan características propias de un ser humano con aptitudes y actitudes muy estandarizadas competitivamente. Se espera recibir niños en las aulas, lo más estructurado posible, dejando toda posibilidad a los que no cumplen ciertos requisitos. Pero, ¿Qué mentalidad deberíamos tener los que nos dedicamos al ejercicio docente?, ¿Pueden estas políticas educativas, subsistir por mucho tiempo? ¿Dejaremos de tener niños y niñas en nuestras aulas? ¿Tenemos claro lo que debemos desarrollar y cómo hacerlo? ¿Tenemos clara las competencias que desarrolla cada área? ¿Entendemos la interdisciplinariedad de las áreas?

Empecemos a reflexionar en las anteriores preguntas, sin esperar respuestas absolutas, pero si dejará una inconformidad pedagógica que nos permitirá reflexionar en el quehacer, sobre ese quehacer que es nuestra responsabilidad al revisar nuestras prácticas y pensar si existe la claridad suficiente de las competencias que debemos desarrollar y aún con mayor interés la forma correcta de hacerlo.

De ahí nace el interés por investigar sobre el efecto de las estrategias metacognitivas sobre la lectura crítica

Esta investigación utiliza un enfoque Cuantitativo, su alcance es de tipo descriptivo, se enmarca bajo un paradigma Positivista, con un diseño cuasiexperimental la cual tiene por objetivo Evaluar

la pertinencia de la estrategia metacognitivas para el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica. La principal técnica para recolectar la información se basó en la aplicación de un cuestionario tipo prueba saber en los grupos de control y experimental.

#### **Preguntas Directrices:**

1. ¿Qué nivel de competencia en lectura crítica presentan los estudiantes de clase 9 del Colegio Alemán de Barranquilla?
2. ¿Qué estrategias metacognitivas se pueden emplear para desarrollar la lectura crítica?
3. ¿De qué manera afecta la validación de estrategias metacognitivas que intervienen en el proceso de lectura crítica?

#### **Objetivos**

##### **Objetivo general**

- Establecer el efecto de estrategias metacognitivas sobre la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla

##### **Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule- Colegio Alemán de Barranquilla.
- Implementar un plan de intervención basado en estrategias metacognitivas pertinentes que fortalezcan la lectura crítica.
- Verificar el nivel de competencia alcanzados en el proceso de lectura crítica en estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule- Colegio Alemán de Barranquilla

## INSTRUMENTO PARA JUECES EXPERTOS SOBRE LA BATERÍA DE PARA LA APLICACIÓN DEL PRETEST Y POSTEST PARA FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA

### INSTRUMENTO 1: BATERÍA DE PREGUNTAS

EFECTOS DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA	
<b>Objetivo general:</b> Establecer el efecto de estrategias metacognitivas sobre la lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule - Colegio Alemán de Barranquilla	<b>Objetivo específico:</b> Identificar el nivel de competencia en lectura crítica en los estudiantes de noveno grado del Deutsche Schule- Colegio Alemán de Barranquilla
<b>Nombre del estudiante:</b>	<b>Klasse:</b>

**Instrucciones: DE ACUERDO A LA INFORMACION SUMINISTRADA ESCOGE UNA ÚNICA OPCIÓN Y RELLENA EL OVALO EN LA HOJA DE RESPUESTA.**

**De acuerdo al texto responda las preguntas 1 y 2 de acuerdo con la siguiente información:**

1. En lo más intrincado de la Selva existió en tiempos lejanos un Búho que empezó a preocuparse por los demás.
2. En consecuencia se dio a meditar sobre las evidentes maldades que hacía el León con su poder; sobre la debilidad de la Hormiga, que era aplastada todos los días, tal vez cuando más ocupada se hallaba; sobre la risa de la Hiena, que nunca venía al caso; sobre la Paloma, que se queja del aire que la sostiene en su vuelo; sobre la Araña que atrapa a la Mosca y sobre la Mosca que con toda su inteligencia se deja atrapar por la Araña, y en fin, sobre todos los defectos que hacían desgraciada a la Humanidad, y se puso a pensar en la manera de remediarlos.
3. Pronto adquirió la costumbre de desvelarse y de salir a la calle a observar cómo se conducía la gente, y se fue llenando de conocimientos científicos y psicológicos que poco a poco iba ordenando en su pensamiento y en una pequeña libreta.
4. De modo que algunos años después se le desarrolló una gran facilidad para clasificar, y sabía a ciencia cierta cuándo el León iba a rugir y cuándo la Hiena se iba a reír, y lo que iba a hacer el Ratón del campo cuando visitara al de la ciudad, y lo que haría el Perro que traía la torta en la boca cuando viera reflejado en el agua el rostro de un Perro que traía una torta en la boca, y el Cuervo cuando le decían que qué bonito cantaba.
5. Y así, concluía: “Si el León no hiciera lo que hace sino lo que hace el Caballo, y el Caballo no hiciera lo que hace sino lo que hace el León; y si la Boa no hiciera lo que hace sino lo que hace el Ternero, y el Ternero no hiciera lo que hace sino lo que hace la Boa, y así hasta el infinito, la Humanidad se salvaría, dado que todos vivirían en paz y la guerra volvería a ser como en los tiempos en que no había guerra”.

6. Pero los otros animales no apreciaban los esfuerzos del Búho, por sabio que éste supusiera que lo suponían; antes bien pensaban que era tonto, no se daban cuenta de la profundidad de su pensamiento, y seguían comiéndose unos a otros, menos el Búho, que no era comido por nadie ni se comía nunca a nadie.

*Tomado de: Monterroso, A. (1990). La oveja negra y demás fábulas. Ediciones Era.*

1. En el relato el autor hace referencia a la Hormiga, “que era aplastada todos los días, tal vez cuando más ocupada se hallaba”. Con esta descripción se da a entender que en el mundo hay personas que
- A. viven continuamente con miedo de morir.
  - B. son maltratadas a pesar de sus esfuerzos.
  - C. trabajan en comunidades necesitadas.
  - D. pueden trabajar de manera relajada y segura
2. ¿Qué relación hay entre los párrafos 3 y 5?
- A. Los dos introducen premisas sobre un mismo tema.
  - B. El segundo desarrolla lo expuesto en el primero.
  - C. El primero introduce una premisa y el segundo expone su refutación.
  - D. El primero narra un suceso y el segundo la condición de ese suceso

**De acuerdo con la siguiente información responde la pregunta 3**

### **LA SUPERACIÓN QUE LES REGALÓ LA BICICLETA**

Dos jóvenes son campeones nacionales de ciclismo de pista, a pesar de tener lesiones en sus piernas.

Diego Dueñas es un joven bogotano que hace cinco años perdió la movilidad y la sensibilidad en su pierna izquierda debido a una caída cuando corría en una pista de patinaje. Mayra Sánchez tuvo un accidente de tránsito a los 11 años, que hizo que perdiera sus piernas. Sin embargo, actualmente ambos son campeones nacionales de ciclismo de pista.

“Al principio fue difícil estar bien y luego adquirir una discapacidad, es una gran prueba. Pero hoy siento que, de no haberse presentado eso, no sería campeón”, dijo Diego Dueñas.

Mayra, por su parte, considera que esta es una prueba que le dio la vida para demostrarse que podía ser mejor cada día. “No solo he recibido premios, también siento que la madurez y la alegría son cosas inmensas que he podido darle a mi familia”.

Pero ellos no solo usan la bicicleta para competir, ambos la utilizan para movilizarse a sus lugares de estudio. Estos dos deportistas consideran que la mejor amiga de una persona debe ser su bicicleta, no solo como instrumento de transporte, sino porque brinda todo lo necesario para tener una buena salud y un óptimo desempeño en las labores cotidianas. “Montar la bicicleta no debe

ser motivado únicamente por la pasión, debe ser un compromiso que la gente debe adquirir para su vida”, dijo Diego.

Actualmente, Diego y Mayra son competidores de alto rendimiento en la Federación Nacional de Ciclismo.

¿Qué es la superación?

Mayra afirma que la superación no es solamente salir de una depresión o enfrentarse a un problema; es un deber que se tiene todos los días, en el que no se puede bajar la guardia.

“La superación no es algo que se da una sola vez en la vida, es un compromiso con el día a día. Yo siento que me he superado, pero no por la lesión que afronté, sino porque encontré el camino que debía seguir y porque lo he recorrido bien”, dijo.

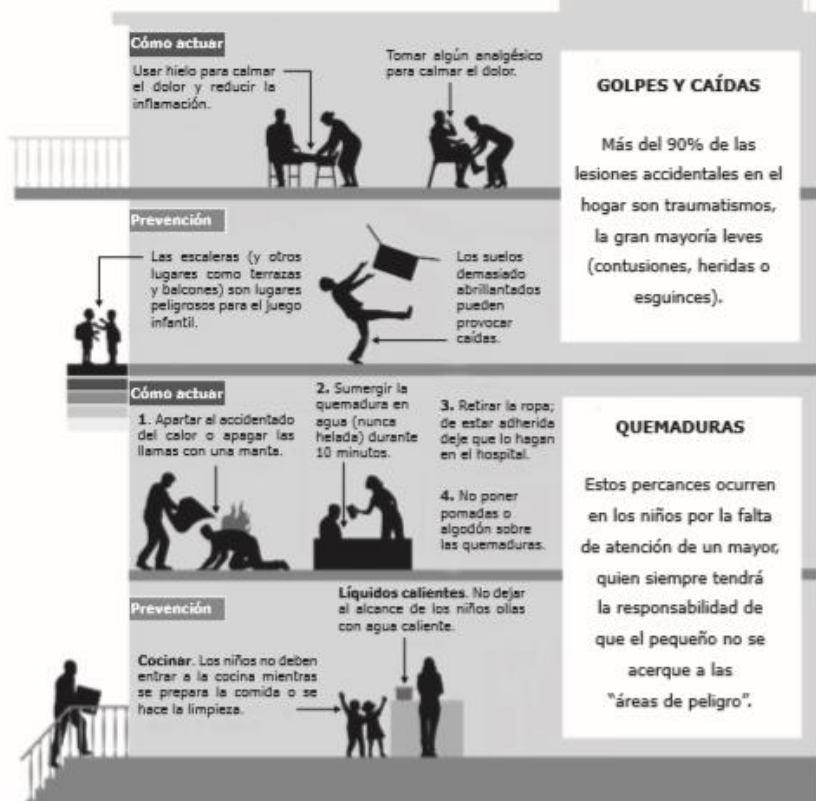
Tomado de: [http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/la-superacion-que-les-regalo-la-bici\\_13073653-4](http://www.eltiempo.com/colombia/bogota/la-superacion-que-les-regalo-la-bici_13073653-4)

- 3. . En el texto se encuentran, principalmente,**
- A. descripciones de las vidas de los protagonistas.
  - B. testimonios de superación personal de los jóvenes.
  - C. indicaciones para el proceso de recuperación.
  - D. explicaciones sobre los accidentes que sufrieron.

**De acuerdo al texto presentado responde la pregunta 4**

## EL PELIGRO VIVE EN CASA

Los accidentes en casa son más comunes de lo que imaginamos. Lo más importante es actuar rápidamente y de la forma más adecuada en función de la eventualidad que se ha producido.



Adeptado de: Chumpitzi, M. (16 de septiembre de 2012). El peligro vive en casa. Recuperado de: <http://infografiasos.files.wordpress.com/2012/09/accidentes.jpg>

4. La estructura del texto corresponde a:
- (1) Clasificación; (2) descripción; (3) análisis.
  - (1) Argumentación; (2) análisis; (3) descripción.
  - (1) Introducción; (2) instrucción; (3) explicación.
  - (1) Identificación; (2) clasificación; (3) argumentación

**RESPONDE LAS PREGUNTAS 5 A 7 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO**

### Réquiem

Resulta  
que ya nada es igual, nada es lo mismo,  
que algo se ha muerto aquí  
sin llanto,  
sin sepulcro,

sin remedio,  
que otro aire se respira ahora en el alma,  
patio oloroso a humo donde cuelgan  
tantos locos afectos de otros días.  
Tendría que decir  
que ha llovido ceniza tanto tiempo  
que ha tizado por siempre las magnolias,  
pero es pueril la imagen y me aburro.  
Me aburro dócilmente, blandamente,  
como cuando era niña y me tiraba  
a ver pasar las nubes,  
y la vida  
era larga como una carrilera.  
Ahora el tren da la vuelta y unos rostros  
borrosos me saludan desde lejos:  
yo amé a aquel hombre que va hablando solo.  
Aquel otro me amó y no sé su nombre.  
La tarde se silencia y todos parten.  
Soy yo la que hace tiempo ya se ha ido.

Tomado de: Piedad Bonnett Vélez (1996). *Tambor en la sombra*. Poesía Colombiana del siglo XX. México: Verdehalago

**5. En el texto, cuando la voz dice “y la vida / era larga como una carrilera” pretende representar**

- A. la mirada atenta e inquieta de los niños.
- B. lo interminable que parece la vida cuando se es niño.
- C. la lejanía de los recuerdos.
- D. el tedio que provoca el paso de las horas cuando se es viejo.
- E.

**6. En los versos “borrosos me saludan desde lejos: /yo amé a aquel hombre que va hablando solo”, los dos puntos (:) se usan para**

- A. indicar un cambio en la voz que habla.
- B. introducir una enumeración.
- C. señalar una consecuencia de lo afirmado antes.
- D. introducir una explicación de lo anotado anteriormente

**7. De los siguientes versos, el que más se acerca a la visión de la autora es:**

- a. *También otro animal entristecido / dirá tu nombre en medio de la tarde* (Fernando Herrera Gómez).
- b. *Tú el amor. Yo la vida solitaria / que se abre hacia una dicha imaginaria* (Germán Pardo).
- c. *Observo los días de ayer con el corazón seco / libre de pena, en libertad y sin miedo*

(Ricardo Cuesta).

- d. *Y la nostalgia de tu amor mitiga / mi duelo, que al olvido se resiste* (Guillermo Valencia)

### Responde las preguntas 8 a la 10 con la siguiente lectura

#### RESPONDE LAS PREGUNTAS 10 A 12 A PARTIR DE LA LECTURA DEL SIGUIENTE TEXTO

##### Texto 1

¿Cuál es el afán?

Unir las palabras sexualidad y jóvenes se ha convertido para los adultos en sinónimo de problemas. El verdadero inconveniente es no hablar del embarazo adolescente y seguirlo considerando un tabú.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía de 2010, una de cada cinco adolescentes en el país, con edades entre los 15 y 19, ya es madre o está esperando su primer hijo. Claro indicio de la falta de educación sexual.

Aunque evitar el embarazo adolescente es una tarea de las familias, las escuelas y la sociedad, es fundamental que la prevención parta desde los jóvenes, cualquiera puede tener dudas y curiosidad, pero ya no hay excusa para no preguntar e informarse.

Adaptado de: *Revista Semana Jr.* Octubre 2012. Bogotá: Publicaciones Semana. Panamericana Formas e Impresos. Página 6.

##### Texto 2

Embarazo adolescente: otra mirada

Un embarazo adolescente no puede tratarse como un problema y el bebé y la mamá deben recibir el apoyo por parte de los futuros abuelos. La situación antes de ser una fatalidad, es una posibilidad para que los adolescentes maduren y se planteen varias decisiones que marcarán su vida.

En otros momentos de la historia resultaba normal tener hijos a tempranas edades, como se aprecia en *Romeo y Julieta* de Shakespeare, por ejemplo allí Julieta aún no tenía catorce años cuando su madre le dice: "Otras más jóvenes que tú, aquí en Verona, señoras de gran estima, ya son madres" (I, III).

Si en otros tiempos eran aceptados los embarazos tempranos, ¿por qué no podemos apoyar a nuestros jóvenes antes de hablar de su irresponsabilidad y precariedad económica?

Adaptado de: Rovati, Lola. (2006) *El embarazo de adolescentes*. Bebés y más. Blog sobre embarazo, infancia, papás y mamás. Disponible en: <http://www.bebesymas.com/otros/el-embarazo-de-una-adolescente>

#### 8. La idea que defiende el autor del texto 1 es:

- "La escuela y las instituciones oficiales deben garantizar la educación sexual".
- "Es extraño que las inquietudes sobre sexualidad no se les comenten a los padres".
- "Ningún discurso debería hablar de adolescentes y sexualidad al mismo tiempo".
- "Para evitar el embarazo adolescente es necesario dejar de considerarlo un tabú".

#### 9. De acuerdo con el texto 1 el embarazo adolescente debe concebirse como un problema reprochable. Por el contrario, para el autor del texto 2 el embarazo adolescente

- es un problema que deben solucionar los futuros padres sin la ayuda de los futuros abuelos.
- es un asunto que requiere ayuda del Estado porque los jóvenes siempre viven en precariedad económica.



- c. es un proceso que se ha desnaturalizado en las sociedades contemporáneas, pero es normal.
- d. es un hecho que debe ser analizado por la sociedad, en cuanto al papel que esperan del adolescente.

**10. En el segundo párrafo del texto 2 el autor habla desde una visión**

- a. normativa, pues busca reglamentar el comportamiento de los jóvenes con base en lo dicho por las autoridades.
- b. histórica, porque compara la posición actual con la de tiempos pasados frente al embarazo.
- c. literaria, pues pretende embellecer la percepción que se tiene frente al embarazo juvenil.
- d. pesimista, porque indica que no se podría esperar nada mejor de la población joven.

**11. Quieres participar en un congreso juvenil de emprendimiento empresarial. Para ello debes enviar al director del congreso una carta de presentación en la que expliques por qué quieres asistir a tal evento. En la carta debes emplear un léxico**

- A. coloquial, para demostrar familiaridad.
- B. refinado, para simular intelectualidad.
- C. formal, para evidenciar cortesía.
- D. informal, para indicar que eres joven.

**Responde la pregunta 12 con la siguiente información**

Aunque las comodidades de esta vida pueden aumentarse con la ayuda mutua, sin embargo, como eso se puede conseguir dominando a los demás mejor que asociándose con ellos, nadie debe dudar de que los hombres por su naturaleza, si no existiera el miedo, se verían inclinados más al dominio que a la sociedad. Por lo tanto, hay que afirmar que el origen de las sociedades grandes y duraderas no se ha debido a la mutua benevolencia de los hombres sino al miedo mutuo.

Tomado de: Hobbes, T. (1999). Tratado sobre el ciudadano. trad. Joaquín Rodríguez Feo, Madrid, Trotta.

**12. De acuerdo con las ideas expresadas en el texto, si “los hombres por su naturaleza están más inclinados al dominio que a la sociedad”, ¿por qué aparecieron sociedades grandes y duraderas?**

- A. Es natural para el hombre asociarse con otros para ejercer su dominio con seguridad.
- B. Para ampliar su capacidad de dominio, al hombre le resulta más efectivo vivir en sociedad.
- C. Es propio del hombre evitar todo tipo de dominio a través de las relaciones confiables que le brinda la vida en sociedad.
- D. El hombre busca la seguridad y es más seguro para él vivir en comunidad que estar expuesto a ser dominado por otro.

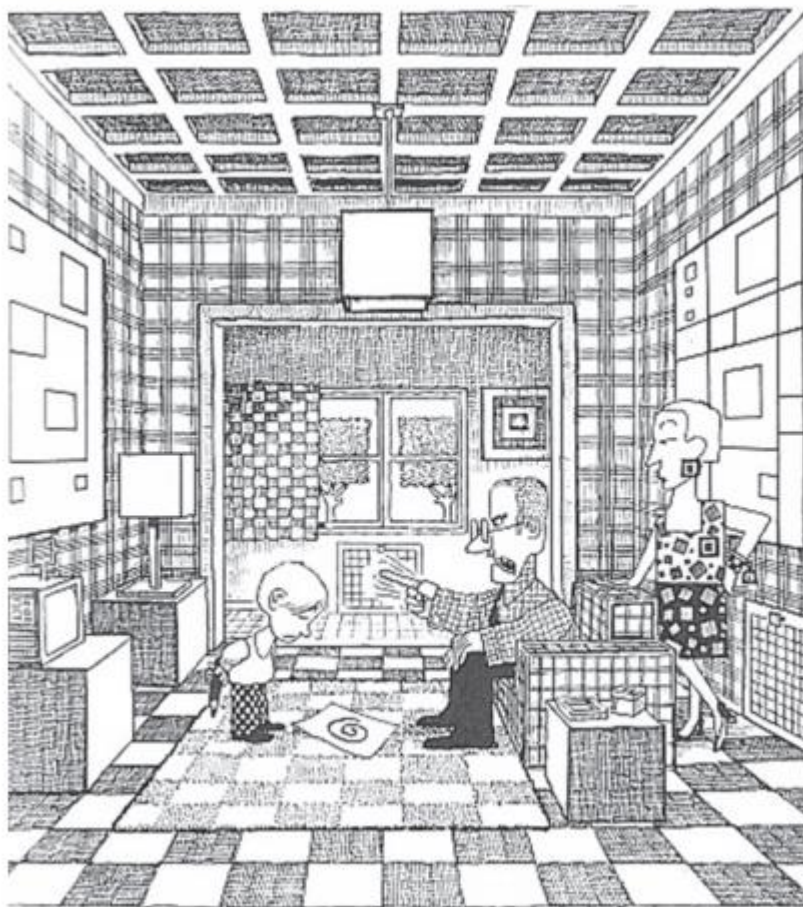
Responde la pregunta 13 de acuerdo a la información del texto



**13. La expresión de la cara del padre al oír la pregunta de la niña se debe a que**

- A. No está de acuerdo con lo que dice la niña
- B. No entendió lo que la niña quería decir
- C. Le disgustó que la niña lo interrumpiera tan súbitamente
- D. No esperaba la interpretación que hizo la niña de sus palabras

Responde la pregunta 14 de acuerdo a la información del texto



Tomado de: Quino (1972). Caricatura. *A mí no me grite*. Buenos Aires: Lumen.

**14. ¿En cuál de los siguientes contextos se inscribe mejor la caricatura?**

- A. Anuncio publicitario.
- B. Reportaje gráfico.
- C. Humor gráfico.
- D. Sátira política.

**RESPONDE LAS PREGUNTAS DE 15 A 17 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO EL DISCURSO DEL PAVO**

El niño había esperado el bus en la acera marcada con la cinta amarilla y lo había tomado después de que lo hicieron todos los pasajeros. A diferencia de los otros, el niño llevaba un pavo debajo del brazo. Y quienquiera que haya visto un pavo debajo de un brazo, sabe que no hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa con mayor propiedad su papel de víctima propiciatoria.

El niño se sentó en uno de los asientos laterales, contra la ventanilla. Llevaba el pavo para alguna parte. Tal vez a venderlo en el mercado. Tal vez a regalarlo. Tal vez para que algo fuera extraño

simplemente lo llevaba a dar una vuelta por la ciudad, como llevan las damas su pekinés favorito. En todo caso, el niño iba allí tan pacífico, inofensivo y serio como el pavo.

De pronto, cuando ya parecía haber pasado el momento oportuno para protestar, la dama que ocupaba el asiento vecino empezó a incomodarse. Primero se incomodó con un gesto displicente. Luego, como en un proceso de reacciones internas, se llevó las manos a las narices, después se estiró, buscó al cobrador con la mirada llena de propósitos amenazantes y, finalmente, cuando el proceso interno llegó a su punto de ebullición, hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador: —¡Si no me quitan este pavo me desmayo!

Todos sabíamos, desde luego, que aquella saludable y peripuesta señora era capaz de todo, menos de desmayarse. Pero la protesta había sido formulada en un tono contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que sucede siempre. Es decir, que bajarán al niño con el pavo.

Y él iba allí, contra la ventanilla, pegada la frente al borde de madera, sin ninguna preocupación por lo que pudiera decir la señora. En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos, de uno de esos mendigos a quienes todos respetan porque recuerdan que, diez años antes, era uno de los hombres más acaudalados de la ciudad. Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor. Entonces alguien propuso, en voz alta, que se le aceptaran los diez centavos del pasaje, para que el pavo pudiera ocupar el puesto de la mujer. Otro, menos guasón, ofreció cambiar su asiento con el de la indisputada dama. Pero ella no parecía dispuesta a transigir, sino que, rechazando todas las fórmulas propuestas, insistió con palabras que iban para discurso cívico, que no podía permitirse que en un vehículo de servicio público viajaran animales plumados, en confusión con los implumes.

Y ante la rabiosa andanada de aquella viajera patrióticamente antipática el pavo permanecía digno, sereno, imperturbable. Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico. Tomado de: García Márquez, Gabriel 1981. Textos costeños Bogotá: Edit. Oveja Negra.

**15. En la expresión “Hizo la estridente protesta que pareció un verso fabricado para la literatura de tocador”, la palabra subrayada puede reemplazarse sin cambiar el sentido por**

- A. Dulce
- B. Chillona.
- C. Firme.
- D. Abusiva

**16. En la expresión “Pero la protesta había sido formulada en un tono tan contundente, tan definitivo e irrevocable, que todos empezamos a temer que sucediera lo que siempre sucede”, las palabras subrayadas cumplen la función de**

- A. ampliar el sentido de unas palabras.
- B. reforzar el sentido de una palabra.
- C. contradecir el sentido de unas palabras.
- D. modificar el sentido de una palabra

**17. De los siguientes enunciados, el que más se relaciona directamente con el título del texto es:**

- A. “No hay animal más pacífico, más inofensivo y serio y que, ninguno como él representa su papel de víctima propiciatoria”.
- B. “En sus brazos, el pavo tenía toda la distinción de un caballero venido a menos”.
- C. “Nunca se vio pavo más insultado, pero tampoco animal más discreto y silenciosamente irónico”.
- D. “Digno, intachable, el pavo parecía ser la única cosa lo suficientemente humana como para desmayarse frente a un mal olor”

**Responde la pregunta 18 con la siguiente informacion**

#### **OTRO POEMA DE LOS DONES**

Gracias quiero dar al divino laberinto de los efectos y de las causas por la diversidad de las criaturas que forman este singular universo, por la razón, que no cesará de soñar con un plano del laberinto, por el rostro de Elena y la perseverancia de Ulises, por el amor que nos deja ver a los otros como los ve la divinidad, por el firme diamante y el agua suelta, por el álgebra, palacio de precisos cristales, por las místicas monedas de Ángel Silesio, por Schopenhauer, que acaso descifró el universo, por el fulgor del fuego que ningún ser humano puede mirar sin un asombro antiguo, por la caoba, el cedro y el sándalo, por el pan y la sal, por la espada y el arpa de los sajones, por el mar, que es un desierto resplandeciente y una cifra de cosas que no sabemos y un epitafio de los vikingos, por el olor medicinal de los eucaliptos, por el lenguaje, que puede simular la sabiduría, por el olvido, que anula o modifica el pasado, por la costumbre, que nos repite y nos confirma como un espejo, por la mañana, que nos depara la ilusión de un principio, por la noche, su tiniebla y su astronomía, por el valor y la felicidad de los otros, por la patria, sentida en los jazmines o en una vieja espada, por Whitman y Francisco de Asís, que ya escribieron el poema, por el hecho de que el poema es inagotable y se confunde con la suma de las criaturas y no llegará jamás al último verso y varía según los hombres, por Frances Haslam, que pidió perdón a sus hijos por morir tan despacio, por los minutos que preceden al sueño, por el sueño y la muerte, esos dos tesoros ocultos, por los íntimos dones que no enumero, por la música, misteriosa forma del tiempo.

Tomado de: Borges, Jorge Luis.(1979) Nueva antología personal. Club Bruguera

**18. Cuando Borges cita en el texto autores de la literatura universal, lo hace con la intención de**

- A. Mostrar su amplio conocimiento y erudición.
- B. Enseñarle al lector la importancia de la lectura.
- C. Revelar lo literario como un don del universo.
- D. Señalar los autores que hay que leer y conocer.

Diseñado por: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Guía de orientación saber 9°  
 este documento se elaboró a partir de los documentos conceptuales de cada módulo, con la participación de los equipos de gestores de pruebas del Icfes.  
 Equipo de gestores de pruebas del Icfes  
 Área de Lenguaje Martha Jeaneth Castillo Ballén

**Para el (la) docente evaluador  
 registro del dominio de la comprensión**

NIVEL	DESCRIPTORES	NIVEL DE LECTURA	No DE PREGUNTAS	TOTAL DE PREGUNTAS
NIVEL 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar los elementos de cohesión en la estructura de oraciones y párrafos en un texto.</li> <li>• Identificar el esquema que sintetiza el contenido de un texto.</li> <li>• Reconocer las diferentes voces</li> </ul>	Literal	1-3-13-15-16-18	6

















































	<p>que participan en un texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaborar un plan textual en el que tiene en cuenta la estructura y el contenido, para conservar la unidad temática.</li> <li>• Establecer la pertinencia del texto según su propósito comunicativo y las características de los interlocutores.</li> <li>• Revisar y corregir los textos atendiendo a la concordancia gramatical.</li> <li>• En textos mixtos, como afiches o carteles, reconoce la función de las imágenes en la construcción del sentido</li> </ul>			
NIVEL 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar diferentes tipos de textos, para establecer las diferencias o similitudes en sus planteamientos y estructuras.</li> <li>• Identificar relaciones intertextuales a partir de un tema común.</li> <li>• Emplear los signos de puntuación para la configuración</li> </ul>	Inferencial	2-4-5-10-11-14-	6

























	<p>del mensaje según el propósito comunicativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto.</li> <li>• Identificar el esquema que compara el contenido de dos textos.</li> </ul>			
NIVEL 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicar el texto en un contexto histórico o social a partir de una valoración de su contenido, función y relaciones presentes en el mismo.</li> <li>• Revisar y corregir los textos según las reglas gramaticales, atendiendo al propósito comunicativo y la estructura cohesiva del texto.</li> <li>• Establecer la pertinencia de una voz, para transmitir la información de un texto.</li> <li>• Justificar la elección de un tipo de texto para responder a una</li> </ul>	Critico	6-7-8-9-12-17-	6



	situación específica atendiendo al destinatario previsto			
--	--	--	--	--

## CLAVES

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A												
B												
C												
D												

	13	14	15	16	17	18
A						
B						
C						
D						

## RUBRICA PARA VALIDAR INSTRUMENTO 1: BATERÍA DE PREGUNTAS

Considere la siguiente escala para la valoración de cada enunciado.

TA: Totalmente de Acuerdo

AC: Acuerdo

DA: Desacuerdo

TD: Totalmente en Desacuerdo

NA: No Aplica

[illegible]



[illegible]



Universidad de la Costa  
Efectos de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica

#### CERTIFICACIÓN DE VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

Barranquilla, 28 de enero de 2019

Yo Manuel Ronda Hernández portador de la C.C. N° 8139778 por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado los instrumentos: la batería de preguntas que serán utilizadas en el Pretest y Post Test correspondiente al proyecto *"Efectos de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica"* presentado por las estudiantes: Veinís Paola Gutiérrez Torres identificada con C.C. N° 1.045690120 de Barranquilla y Lizbana Rueda villanova C.C. N° de Barranquilla. Investigación realizada para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa.

Por lo anterior, certifico la validez de los instrumentos antes mencionados.

Firma:

M. Ronda H.



Validación de instrumentos a través de juicio de experto.  
*Efectos de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica*

#### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS

Barranquilla, 28 de enero de 2019

Yo Reinaldo R. W. portador de la C.C. N° 72 190 648 por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado los instrumentos: la batería de preguntas que serán utilizadas en el Pretest y Post Test correspondiente al proyecto *“Efectos de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica”* presentado por las estudiantes: Yeinis Paola Gutierrez Torres identificada con C.C. N° 1.045690120 de Barranquilla y Iizbana Rueda villanova C.C. N° de Barranquilla. Investigación realizada para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa.

Por lo anterior, certifico la validez de los instrumentos antes mencionados.

Firma:



Investigación de TWA, Metacognición y Efectos de la TWA en la Universidad de la Costa  
Efectos de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica

#### CERTIFICACIÓN DE VALIDEZ DE INSTRUMENTOS DE LOS INSTRUMENTOS

Barranquilla, 28 de enero de 2019



Yo Omar Frias portador de la C.C. N° 22820395 por medio de la presente hago constar que he leído y evaluado los instrumentos: la batería de preguntas que serán utilizadas en el Pretest y Post Test correspondiente al proyecto *"Efectos de las estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la lectura crítica"* presentado por las estudiantes: Yeinís Paola Cutierrez Torres identificada con C.C. N° 1.045690120 de Barranquilla y Lizbana Rueda villanova C.C. N° de Barranquilla. Investigación realizada para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad de la Costa.

Por lo anterior, certifico la validez de los instrumentos antes mencionados.

Firma:

Omar Frias

## Anexo #2 Talleres de intervención

 <div style="text-align: center;"> <b>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE</b>  <b>ESTRATEGIA TWA</b>  <b>(ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA)</b>  <b>2018 -2019</b>  <b>N°1 Autorregulo mi aprendizaje</b> </div> 			
<b>Nombre del estudiante:</b>			
<b>Klasse: 9 B</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Profesor(es):</b>	<b>Lizbana Rueda</b>
<b>Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica</b>			
<b>Objetivo: presentar la estrategia metacognitiva TWA</b>			

**Presentación de la técnica TWA (Thinking before reading, think While reading, think after reading) / PENSAR A-M-P.** Las siglas de esta teoría), corresponden a una de las líneas aéreas estadounidenses más conocidas (*Trans World Airlines*), y probablemente por esta razón es que se sugiere utilizar la analogía de un avión que está despegando. Su traducción al español sería **Pensar Antes de leer, pensar mientras se lee y pensar después de leer (Pensar AMP).**

Se sugiere que a los alumnos se les diga: “*Con el Pensar AMD podemos despegar con la lectura. Al igual que un piloto de avión tiene en cuenta muchas cosas antes, durante y después de un viaje y tiene control del avión, nosotros también seremos pilotos y controlaremos nuestra lectura*”.

<b>PENSAR</b>	
A	_____
M	_____
D	_____

*Sabías que....* **Trans World Airlines**, conocida comúnmente como **TWA**, fue una importante [aerolínea estadounidense](#). Fundada en 1925 bajo el nombre de *Western Air Express*, en 1930 pasó a denominarse *Trans World Airlines* hasta que en 2001 fue comprada por [American Airlines](#).

**Fases de lectura en 9 pasos:**✓ **Antes de la lectura**

Esta fase está conformada por tres pasos:

El primer paso es “**pensar en el propósito del autor** “. Si utilizamos la analogía del piloto, diríamos: “*un piloto piensa en su objetivo antes de dirigirse a un lugar. De igual forma, cuando un autor escribe un texto, el autor está escribiendo para compartir información importante con el lector. Antes de leer, es importante pensar ¿cuál es el propósito del autor?*”.

El segundo paso es activar sus conocimientos previos (*¿qué conozco del tema?*).

El tercer paso hace referencia a qué les gustaría conocer sobre dicho tema (*¿qué quiero aprender?*).

### ✓ *Durante la lectura*

Leer demasiado rápido o demasiado lento puede dificultar la comprensión. En esta fase se les pide que piensen en su velocidad lectora haciendo uso de la analogía del piloto: “*Un piloto de avión debe verificar constantemente su velocidad; ir demasiado rápido o demasiado lento puede tener resultados desastrosos. Al leer, verificar la velocidad de la lectura es algo que también hacen los buenos lectores*”.



Otro paso consiste en que los alumnos sean capaces de **enlazar la información que están leyendo con sus conocimientos** (*¿la información que tengo a partir de la activación de mis conocimientos previos en la fase anterior coincide con lo que estoy leyendo en el texto?*). Y, por último, el tercer paso de esta fase consiste en “*releer partes del texto*”.

### ✓ *Después de la lectura*

Al estudiante se le enseña a encontrar la idea principal usando el RAP (en inglés “*read the paragraph*”), es decir, **leer el párrafo y preguntarse ¿cuál es la idea principal de este texto y/o párrafo?**, y luego debe intentar decirlo con sus propias palabras. En el siguiente paso, se le pide al alumno **que resuma la información que ha leído**. Y, finalmente, el alumno se pregunta *¿qué es lo que aprendí?*





 <div style="text-align: center;"> <b>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE</b>  <b>ESTRATEGIA TWA</b>  <b>(ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA</b>  <b>LECTURA)</b>  <b>2018 -2019</b>  <b>N°2 Afianzando el nivel literal</b> </div> 			
<b>Nombre del estudiante:</b>			
<b>Klasse: 9 B</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Profesor(es):</b>	<b>Lizbana Rueda</b>
<b>Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica</b>			
<b>Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitiva en el nivel literal</b>			

**Fases de lectura en 9 pasos:**✓ **Antes de la lectura**

El primer paso es “**pensar en el propósito del autor**“. Si utilizamos la analogía del piloto, diríamos: *“un piloto piensa en su objetivo antes de dirigirse a un lugar. De igual forma, cuando un autor escribe un texto, el autor está escribiendo para compartir información importante con el lector. Antes de leer, es importante pensar ¿cuál es el propósito del autor?”*.

El segundo paso es activar sus conocimientos previos (*¿qué conozco del tema?*).

El tercer paso hace referencia a qué les gustaría conocer sobre dicho tema (*¿qué quiero aprender?*).

✓ **Durante la lectura**

Leer demasiado rápido o demasiado lento puede dificultar la comprensión. En esta fase se les pide que piensen en su velocidad lectora haciendo uso de la analogía del piloto: *“Un piloto de avión debe verificar constantemente su velocidad; ir demasiado rápido o demasiado lento puede tener resultados desastrosos. Al leer, **verificar la velocidad de la lectura es algo que también hacen los buenos lectores**”*.

Otro paso consiste en que los alumnos sean capaces de **enlazar la información que están leyendo con sus conocimientos** (*¿la información que tengo a partir de la activación de mis conocimientos previos en la fase anterior coincide con lo que estoy leyendo en el texto?*). Y, por último, el tercer paso de esta fase consiste en “*releer partes del texto*”.

✓ **Después de la lectura**

Al estudiante se le enseña a encontrar la idea principal usando el RAP (en inglés “read the paragraph”), es decir, leer el párrafo y preguntarse ¿cuál es la idea principal de este texto y/o párrafo?, y luego debe intentar decirlo con sus propias palabras. En el siguiente paso, se le pide al alumno que resuma la información que ha leído. Y, finalmente, el alumno se pregunta ¿qué es lo que aprendí?

Ahora practiquemos con los textos

## ¿CÓMO SELECCIONAR UN CUENTO?

Para seleccionar un cuento que esté en perfecta relación con nuestra personalidad, capacidad de interpretación, gusto particular y relación con el mundo, es necesario en primer lugar leer desprevénidamente durante algún tiempo o considerar las lecturas del pasado y buscar en ellas aquellos textos que nos conmovieron profundamente y que, a pesar del tiempo o precisamente por él, nos siguen conmoviendo, bien sea porque nos llenan de alegría o porque nos cuestionan o nos satisfacen. Son esos cuentos que nos hacen vibrar, los que estamos en capacidad de transmitir, ya que en una sesión de narración de cuentos lo que realmente se transmite es la sensibilidad del narrador, su estremecimiento y su expresividad, su ser verdadero. Escoja entonces los cuentos que más le gustan y, entre ellos, los que se puedan adaptar mejor a su personalidad. Si usted es serio cuídese de los cuentos humorísticos; pero si es dicharachero y gracioso, búselos. Si es tímido, tal vez los cuentos delicados por sus motivos sensibles le sean más propicios. Usted, mejor que nadie, sabe cuáles son los temas y los asuntos más apropiados para su personalidad. Tomado de: Macías, Luis Fernando. (2003). El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes. Biblioteca Pública Piloto. p. 54.

### Reflexión



1. Recordemos los 9 pasos de la estrategia TWA
  - Verifica a través de la siguiente tabla el uso de las fases de la estrategia, señala con una X de acuerdo a los que corresponda si o no.

Fase	Preguntas	si	no
<b>Antes</b>	¿Identificaste cuál es el propósito del autor?		
	¿ Conoces del tema?		
	¿Cuál es tu objetivo?		
<b>Durante</b>	¿Pudiste controlar tu velocidad lectora?		
	¿Enlazas tus conocimientos con la lectura?		
	¿ Releíste partes del textos?		
<b>Después</b>	¿Identificaste la idea principal del texto?		
	¿ Realizaste el resumen de la lectura?		
	¿ Aprendiste algo, después del ejercicio?		

A continuación, respondemos las siguientes preguntas:

1. En el texto, el primer párrafo cumple la función de

- A. Explicar lo que se debe hacer para seleccionar un cuento conforme a nuestra personalidad.
  - B. Dar instrucciones para leer cualquier cuento independientemente de que el lector sea serio o alegre.
  - C. Clasificar los cuentos dependiendo de si usted es tímido o dicharachero.
  - D. Presentar los pasos para seleccionar los lectores de cuentos delicados o graciosos.
2. De acuerdo con lo planteado en el primer párrafo del texto, los cuentos que nos conmueven profundamente son aquellos que
- A. Nos hacen sentir nostalgia por hechos del pasado.
  - B. Nos permiten reflexionar sobre la literatura actual.
  - C. Nos dan alegría, nos cuestionan o nos satisfacen.
  - D. Nos ayudan a recordar lecturas de otros tiempos.
3. Respecto al narrador de cuentos, en el texto se busca que
- A. Se sienta conmovido generalmente por lecturas del pasado.
  - B. Transmita su sensibilidad, su estremecimiento y su expresividad.
  - C. Nos llene de alegría, nos cuestione y nos satisfaga.
  - D. Encuentre su ser verdadero en cuentos humorísticos.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE ESTRATEGIA TWA (ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA) 2018 -2019 N°3 Afianzando el nivel literal</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>			
Nombre del estudiante:			
Klasse: 9 B	Fecha:	Profesor(es):	Lizbana Rueda
Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica			
Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitiva en el nivel literal			

### Fases de lectura en 9 pasos:

Ahora practiquemos con los textos.

### IDENTIFICAN EN EGIPTO LA MOMIA DE LA FARAONA HACHEPSUT



Por medio del análisis del ADN y un diente providencial, las autoridades egipcias identificaron el miércoles una momia hallada hace un siglo como los restos de la reina Hachepsut, una de las pocas faraonas egipcias y una de sus gobernantes más misteriosas.

“La momia fue descubierta en el Valle de los Reyes en 1903 pero quedó sin identificar en ese sitio durante décadas hasta que hace dos meses fue conducida al Museo Egipcio en El Cairo para someterla a exámenes”, dijo el jefe de antigüedades de Egipto, Zahi Hawass. “Estamos ciento por ciento seguros de que la momia pertenece a Hachepsut”, dijo Hawass a la Associated Press. Además de las pruebas de ADN, el examen de un diente hallado en un relicario que contenía algunos de los órganos embalsamados de la reina fue decisivo para la

identificación. El molar calza perfectamente en la mandíbula de la momia. El descubrimiento, anunciado el miércoles en el museo, no ha sido verificado independientemente por otros expertos. Hachepsut, la monarca que se hacía llamar faraona, se vestía como varón y usaba una barba falsa, gobernó durante el siglo XV a.C. y ejerció más poder que otras dos famosas del antiguo Egipto, Cleopatra y Nefertiti. Pero cuando concluyó su mandato durante la Dinastía 18, desaparecieron misteriosamente todos sus rastros, incluyendo su momia. Otra momia, que había estado en el museo durante décadas y se suponía era de la nodriza de la reina, Sitre-In, había sido investigada para ver si pertenecía a Hachepsut. Hawass y el ministro de Cultura Farouq Hosni develaron las dos momias durante una conferencia de prensa en el museo. “La momia identificada como la de Hachepsut revela una mujer obesa que murió cincuentona, probablemente padeció de diabetes y quizás cáncer hepático”, dijo Hewass. “Su mano izquierda está sobre el pecho, en un signo

tradicional de realeza en el antiguo Egipto”. “Muestras óseas de ADN, tomadas de la cadera y del fémur de la momia, son comparadas con la momia de la abuela de Hachepsut, Amos Nefreteri”, dijo Yehia Zakaria Gad, experto en genética molecular que integra el equipo de Hawass. Hawass ha encabezado la búsqueda de Hachepsut desde hace un año, para lo cual estableció un laboratorio de ADN, de 5 millones de dólares, en el sótano del museo con un equipo internacional de científicos. El estudio fue financiado por el canal Discovery, que difundirá un documental exclusivo en julio. Tomado de: <http://noticias.prodigy.msn.com/ciencia/articulo/>



### Reflexión

- Recordemos los 9 pasos de la estrategia TWA
- Verifica a través de la siguiente tabla el uso de las fases de la estrategia, señala con una X de acuerdo a los que corresponda si o no.

Fase	Preguntas	si	no
<b>Antes</b>	¿Identificaste cuál es el propósito del autor?		
	¿Conoces del tema?		
	¿Cuál es tu objetivo?		
<b>Durante</b>	¿Pudiste controlar tu velocidad lectora?		
	¿Enlazas tus conocimientos con la lectura?		
	¿Releíste partes del textos?		
<b>Después</b>	¿Identificaste la idea principal del texto?		
	¿Realizaste el resumen de la lectura?		
	¿Aprendiste algo, después del ejercicio?		

1. El hecho que origina la noticia presentada en el texto anterior
  - A. Es el descubrimiento, en 1903, de una momia.
  - B. La identificación de la momia de la faraona Hachepsut.
  - C. El hallazgo de procedimientos científicos para reconocer momias.
  - D. El desarrollo de un estudio financiado por el canal Discovery.
2. El párrafo en el recuadro tiene la función de
  - A. Indicar la forma como se verificaron los datos de ADN.
  - B. Ampliar el tema central que presenta la noticia.
  - C. Sintetizar los aspectos más importantes de la noticia.
  - D. Explicar por qué es importante la noticia.
3. De acuerdo con lo planteado en el texto, Hawass
  - A. Es un equipo de reconocidos científicos internacionales.
  - B. Alguien que financia los estudios del canal Discovery.

- C. Un experto en genética molecular.
  - D. El jefe de antigüedades de Egipto.
4. Teniendo en cuenta lo planteado en el texto, al diente se le atribuye la característica de “providencial”
- A. Porque éste sólo podía pertenecer a una persona de alto rango social.
  - B. Para señalar la importancia del diente en el hallazgo arqueológico.
  - C. Porque se trataba del diente de una diosa.
  - D. Para llamar la atención sobre la belleza dental de los faraones

 <p style="text-align: center;"><b>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE</b>  <b>ESTRATEGIA TWA</b>  <b>(ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA</b>  <b>LECTURA)</b>  <b>2018 -2019</b>  <b>Nº4 AFIANZANDO EL NIVEL INFERENCIAL</b></p> 			
<b>Nombre del estudiante:</b>			
<b>Klasse: 9 B</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Profesor(es):</b>	<b>Lizbana Rueda</b>
<b>Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica</b>			
<b>Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitiva en el nivel inferencial</b>			

**Presentación de la técnica TWA (Thinking before reading, think While reading, think after reading) / PENSAR A-M-P**

**TWA (Thinking before reading, think While reading, think after reading) / PENSAR A-M-P**

### **Fases de lectura en 9 pasos:**

#### **✓ Antes de la lectura**

Esta fase está conformada por tres pasos:

El primer paso es “**pensar en el propósito del autor**“. Si utilizamos la analogía del piloto, diríamos: “*un piloto piensa en su objetivo antes de dirigirse a un lugar. De igual forma, cuando un autor escribe un texto, el autor está escribiendo para compartir información importante con el lector. Antes de leer, es importante pensar ¿cuál es el propósito del autor?*“.

<b>PENSAR</b>	
A	_____
M	_____
D	_____

El segundo paso es activar sus conocimientos previos (*¿qué conozco del tema?*).

El tercer paso hace referencia a qué les gustaría conocer sobre dicho tema (*¿qué quiero aprender?*).

#### **✓ Durante la lectura**

Leer demasiado rápido o demasiado lento puede dificultar la comprensión. En esta fase se les pide que piensen en su velocidad lectora haciendo uso de la analogía del piloto: “*Un piloto de avión debe verificar constantemente su velocidad; ir demasiado rápido o demasiado lento puede tener resultados desastrosos. Al leer, verificar la velocidad de la lectura es algo que también hacen los buenos lectores*”.

Otro paso consiste en que los alumnos sean capaces de **enlazar la información que están leyendo con sus conocimientos** (*¿la información que tengo a partir de la activación de mis conocimientos previos en la fase anterior coincide con lo que estoy leyendo en el texto?*). Y, por último, el tercer paso de esta fase consiste en “*releer partes del texto*“.

#### **✓ Después de la lectura**

Al estudiante se le enseña a encontrar la idea principal usando el RAP (en inglés “*read the paragraph*”), es decir, **leer el párrafo y preguntarse ¿cuál es la idea principal de este texto y/o párrafo?**, y luego debe intentar decirlo con sus propias palabras. En el siguiente paso, se le pide al alumno **que resuma la información que ha leído**. Y, finalmente, el alumno se pregunta **¿qué es lo que aprendí?**

Ahora practiquemos con los textos

### Fases de lectura en 9 pasos

Ahora practiquemos con los textos...

### ¿CÓMO TEÑÍAN LA LANA LOS ARTESANOS?

Primero se enjuagaba en agua caliente, lo que ayudaba a extraer cualquier grasa natural que, de otro modo, impediría la penetración uniforme de la tintura en las fibras. Luego, la misma tintura se preparaba con materiales que se podían obtener con facilidad. El amarillo se hacía de líquenes o musgo; el rojo y el café se extraían de la corteza de aliso; el verde se conseguía con cualquier material vegetal que contuviera clorofila; finalmente, el negro se obtenía de lodo rico en hierro. Se machacaba o molía la tintura, la que luego se sumergía en agua hirviendo. Después de obtener el tono deseado, se dejaba enfriar el agua y se extraía la tintura. A



continuación, la lana se colocaba en un baño de tintura, se recalentaba y se dejaba hervir de una hora a un día entero. Se empleaba orina como mordente de la tintura. Derivado de la palabra en latín “morder”, un mordente provoca que el color de la tintura se adhiera de manera eficaz a las células de las fibras. Después del tinturado, los hilos se enjuagaban en agua limpia y se dejaban secar a la sombra. El baño de tintura podía reutilizarse para lograr un color más claro. Tomado de: Museo de Civilización Canadiense; citado por Eggins, Suzanne y James Robert Martin.

### Reflexión

1. ¿Qué describe el título de la lectura?
2. ¿Qué términos desconocidos encuentro en la lectura y cómo lo resuelvo?
3. ¿Cuáles son los personajes que intervienen en este capítulo y cuáles son sus características?
4. ¿Cuál es la idea principal y cómo la identifiqué?
5. ¿El texto es lo que me espere encontrar? ¿Por qué?
6. ¿Qué cosas nuevas hay que no había pensado?
7. ¿Estoy teniendo dificultades para comprender algo? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Qué dificultades?
8. ¿Qué puedo hacer para mejorar?
9. ¿Qué preguntas me surgen del texto





 <p style="text-align: center;"><b>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE</b>  <b>ESTRATEGIA TWA</b>  <b>(ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA</b>  <b>LECTURA)</b>  <b>2018 -2019</b>  <b>N°5 AFIANZANDO EL NIVEL INFERENCIAL</b></p> 			
<b>Nombre del estudiante:</b>			
<b>Klasse: 9 B</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Profesor(es):</b>	<b>Lizbana Rueda</b>
<b>Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica</b>			
<b>Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitiva en el nivel inferencial</b>			

**Presentación de la técnica TWA (Thinking before reading, think While reading, think after reading) / PENSAR A-M-P**

**TWA (Thinking before reading, think While reading, think after reading) / PENSAR A-M-P**

### **Fases de lectura en 9 pasos:**

#### **✓ Antes de la lectura**

Esta fase está conformada por tres pasos:

El primer paso es “**pensar en el propósito del autor**“. Si utilizamos la analogía del piloto, diríamos: “*un piloto piensa en su objetivo antes de dirigirse a un lugar. De igual forma, cuando un autor escribe un texto, el autor está escribiendo para compartir información importante con el lector. Antes de leer, es importante pensar ¿cuál es el propósito del autor?*“.

<b>PENSAR</b>	
A	_____
M	_____
D	_____

El segundo paso es activar sus conocimientos previos (*¿qué conozco del tema?*).

El tercer paso hace referencia a qué les gustaría conocer sobre dicho tema (*¿qué quiero aprender?*).

#### **✓ Durante la lectura**

Leer demasiado rápido o demasiado lento puede dificultar la comprensión. En esta fase se les pide que piensen en su velocidad lectora haciendo uso de la analogía del piloto: “*Un piloto de avión debe verificar constantemente su velocidad; ir demasiado rápido o demasiado lento puede tener resultados desastrosos. Al leer, verificar la velocidad de la lectura es algo que también hacen los buenos lectores*”.

Otro paso consiste en que los alumnos sean capaces de **enlazar la información que están leyendo con sus conocimientos** (*¿la información que tengo a partir de la activación de mis conocimientos previos en la fase anterior coincide con lo que estoy leyendo en el texto?*). Y, por último, el tercer paso de esta fase consiste en “*releer partes del texto*“.

#### **✓ Después de la lectura**

Al estudiante se le enseña a encontrar la idea principal usando el RAP (en inglés “*read the paragraph*”), es decir, **leer el párrafo y preguntarse ¿cuál es la idea principal de este texto y/o párrafo?**, y luego debe intentar decirlo con sus propias palabras. En el siguiente paso, se le pide al alumno **que resuma la información que ha leído**. Y, finalmente, el alumno se pregunta **¿qué es lo que aprendí?**

Ahora practiquemos con los textos

### Fases de lectura en 9 pasos

Ahora practiquemos con los textos...

### SONETO

Mientras que por competir con tu cabello, oro bruñido el sol relumbra en vano; mientras que con menos precio en medio el llano, mira tu blanca frente el lilo bello; mientras a cada labio, por cogello, siguen más ojos que al clavel temprano, y mientras triunfa con desdén lozano de luciente cristal tu gentil cuello, goza cuello, cabello, labio, frente antes de lo que fue en tu edad dorada, oro, lilo, clavel, cristal luciente, no solo en plata o viola troncada se vuelva, mas tú y ello juntamente en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada. Tomado de: Góngora, Luis. Antología poética, Bogotá: La Oveja Negra, 1984.

### Reflexión

1. ¿Qué describe el título de la lectura?
2. ¿Qué términos desconocidos encuentro en la lectura y cómo lo resuelvo?
3. ¿Cuáles son los personajes que intervienen en este texto y cuáles son sus características?
4. ¿Cuál es la idea principal y cómo la identifiqué?
5. ¿El texto es lo que me espere encontrar? ¿Por qué?
6. ¿Qué cosas nuevas hay que no había pensado?
7. ¿Estoy teniendo dificultades para comprender algo? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_ ¿Qué dificultades?
8. ¿Qué puedo hacer para mejorar?
9. ¿Qué preguntas me surgen del texto?

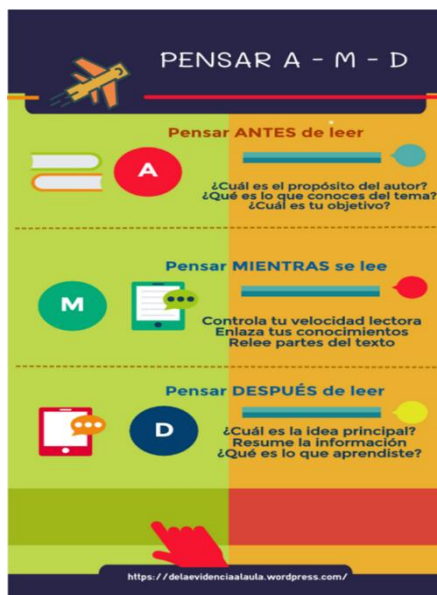


<p align="center"> <b>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE</b>  <b>ESTRATEGIA METACOGNITIVA TWA</b>  <b>ESTRATEGIA TWA</b>  <b>(ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA</b>  <b>LECTURA)</b>  <b>2019</b>  <b>Nº6 Afianzando el nivel crítico</b> </p>			
<p><b>Nombre del estudiante:</b></p>			
<p><b>Klasse: 9 B</b></p>	<p><b>Fecha:</b></p>	<p><b>Profesor(es):</b></p>	<p><b>Lizbana Rueda</b></p>
<p><b>Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica</b></p>			
<p><b>Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitiva en el nivel crítico</b></p>			

**Apliquemos las fases de los 9 pasos.**

Ahora practiquemos con los textos

## ¿LA TECNOLOGÍA HARÁ QUE LAS RELACIONES HUMANAS SEAN MENOS PROFUNDAS?



A lo largo de la historia del hombre, se han producido debates sociales sobre la real mejoría en la calidad de vida y la utilización adecuada de los diversos avances tecnológicos en distintos momentos de la historia. Cada innovación trae consigo un cuestionamiento ético. En la actualidad, como consecuencia del proceso de globalización, se ha generado una nueva forma de comunicación: la cibernética. El “chat”, correo electrónico, y el inmensurable aumento de la información han reducido considerablemente los tiempos de trabajo, estudio, lo cual aparentemente “optimiza” nuestros quehaceres. Pero, ¿cuáles son los costos de esta nueva tecnología? El cuestionamiento, como es normal, vuelve a surgir.

Hace ocho meses atrás, comenzó mi fascinación por la búsqueda y utilización de recursos en Internet. Todo se vende, todo se compra, es demasiado sencillo hacer un “click”

y cruzar de un lugar distante a otro, en un par de segundos. O tal vez conversar con personas que nunca conoceré, o que ni siquiera sé cómo se llaman. El “chat” es una nueva forma de hablar, con sus códigos propios, con sus sistemas de signos particulares (los emoticonos o “caritas”) y con sus particulares abreviaturas de palabras.

Pero esa fascinación tiene su límite, y es que nunca sé con certeza quién es el que está del otro lado. Mucho menos, si es sincera(o) o falsa(o), si tiene buenas intenciones o no. Además, la mayoría de estas relaciones virtuales son fugaces y esporádicas y nunca tienen una concreción en la vida real. Pareciera ser la era de lo pragmático, donde se pueden comprar incluso las relaciones humanas.

Sin embargo, no todo tiene precio, y eso es algo que solemos olvidar. El ritmo de vida en la actualidad nos lleva a una mecanización en casi todos los aspectos de nuestra vida, incluso al plano de las relaciones humanas, pues a través del uso de la Internet no como una fuente de información, sino como de un gran “mercado humano”, se toman las relaciones que se me acomodan y las que no, sencillamente las desecho. De este modo, evito enfrentarme a la responsabilidad con los demás; los derechos y el respeto que merece cada cual en tanto ser humano, como en realidad se debe hacer.

Por otra parte, esta nueva forma de comunicación (según se le ha denominado) limita uno de los pilares fundamentales de la comunicación interpersonal: la expresión de ideas, sentimientos, emociones, ya que las reemplaza por signos y máquinas que nunca, en este plano, superarán al ser humano. El hombre o la mujer piensan y sienten cosas que muchas veces comunican sin necesidad de decirlas o escribirlas.

En suma, si nuestros criterios para valorar estas nuevas formas de comunicación son la utilidad y la productividad, no cabe duda que el juicio es positivo, ya que nuestras labores se vuelven más ágiles. Pero el usuario debe ser el adecuado: un sujeto con plena conciencia de las limitaciones de este medio y de la importancia de las relaciones humanas en el plano de la realidad. Sólo de este modo, Internet puede llegar a convertirse en un recurso positivo, que llevará al conocimiento y divulgación de grandes cantidades de información y a una forma de ver las cosas de un modo más amplio, que vaya más allá de las fronteras de nuestro territorio.

### Reflexión



2. Recordemos los 9 pasos de la estrategia TWA
  - Verifica a través de la siguiente tabla el uso de las fases de la estrategia, señala con una X de acuerdo a los que corresponda si o no.

Fase	Preguntas	si	no
<b>Antes</b>	¿Identificaste cuál es el propósito del autor?		
	¿ Conoces del tema?		
	¿Cuál es tu objetivo?		
<b>Durante</b>	¿Pudiste controlar tu velocidad lectora?		
	¿Enlazas tus conocimientos con la lectura?		
	¿ Releíste partes del textos?		
<b>Después</b>	¿Identificaste la idea principal del texto?		
	¿ Realizaste el resumen de la lectura?		
	¿ Aprendiste algo, después del ejercicio?		

Ahora de acuerdo al texto respondan la siguiente pregunta:

**De acuerdo a los argumentos y contraargumentos del texto, puede afirmarse que el autor busca**

- A. Apoyar sin límites el uso de las tecnologías
- B. Llamar la atención con el uso del chat
- C. Promover el uso adecuado de las tecnologías
- D. Apoyar el uso comercial de las tecnologías.

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE ESTRATEGIA TWA (ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA) 2018 -2019 Nº7 Afianzando el nivel crítico</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>			
Nombre del estudiante:			
Klasse: 9 B	Fecha:	Profesor(es):	Lizbana Rueda
Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica			
Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitivas en el nivel crítico			

**TWA (Thinking before reading, think While reading, think after reading) / PENSAR A-M-P**

Ahora practiquemos con los textos...

### CIEN AÑOS DE SOLEDAD (extracto)



### Gabriel García Márquez (...)

—¡Carajo! —gritó—. Macondo está rodeado de agua por todas partes. La idea de un Macondo peninsular prevaleció durante mucho tiempo, inspirada en el mapa arbitrario que dibujó José Arcadio Buendía al regreso de su expedición. Lo trazó con rabia, como para castigarse a sí mismo por la absoluta falta de sentido con que eligió el lugar. «Nunca llegaremos a ninguna parte», se lamentaba ante Úrsula. «Aquí nos hemos de pudrir en vida sin recibir los beneficios de la ciencia». Esa certidumbre, rumiada varios meses en el cuartito del laboratorio, lo llevó a concebir el proyecto de trasladar a Macondo a un lugar más propicio. Pero esta vez, Úrsula se anticipó a sus designios febriles. Predispuso a las mujeres de la aldea contra la veleidad de sus hombres, que ya empezaban a prepararse para la mudanza. José Arcadio Buendía no supo en qué momento, ni en virtud de qué fuerzas adversas,

sus planes se fueron enredando en una maraña de pretextos, hasta convertirse en pura y simple ilusión. Úrsula lo observó con una atención inocente, y hasta sintió por él un poco de piedad, la mañana en que lo encontró en el cuartito del fondo comentando entre dientes sus sueños de mudanza, mientras colocaba en sus cajas originales las piezas del laboratorio. Lo dejó terminar. Lo dejó clavar las cajas, sin hacerle ningún reproche, pero sabiendo ya que él sabía, porque se lo oyó decir en sus sordos monólogos, que los hombres del pueblo no lo secundarían en su empresa. Sólo cuando empezó a desmontar la puerta del cuartito, Úrsula se atrevió a preguntarle por qué lo hacía, y él le contestó con una cierta amargura: «Puesto que nadie quiere irse, nos iremos solos». Úrsula no se alteró. —No nos iremos —dijo—. Aquí nos quedamos, porque aquí hemos tenido un hijo. —Todavía no tenemos un muerto —dijo él—. Uno no es de ninguna parte mientras no tenga un muerto bajo la tierra. Úrsula replicó, con una suave firmeza: —Si es necesario que yo me muera para que se queden aquí, me muero. José Arcadio Buendía no creyó que fuera tan rígida la voluntad

de su mujer. Trató de seducirla con el hechizo de su fantasía, con la promesa de un mundo prodigioso, pero Úrsula fue insensible a su clarividencia. —En vez de andar pensando en tus alocadas novelerías, debes ocuparte de tus hijos —replicó—. Míralos cómo están, abandonados a la buena de Dios, igual que los burros. José Arcadio Buendía miró a través de la ventana y vio a los dos niños descalzos en la huerta soleada. Algo ocurrió entonces en su interior; algo misterioso y definitivo que lo desarraigó de su tiempo actual y lo llevó a la deriva por una región inexplorada de los recuerdos. Mientras Úrsula seguía barriendo la casa que ahora estaba segura de no abandonar, él permaneció contemplando a los niños con mirada absorta y exhaló un hondo suspiro de resignación. —Bueno —dijo—. Diles que vengan a ayudarme a sacar las cosas de los cajones.

*Adapto de: García Márquez, Gabriel. Cien años de soledad. Bogotá: Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española; Alfaguara, 2007. (Edición conmemorativa). pp. 22 – 24.*

### Reflexión

3. Recordemos los 9 pasos de la estrategia TWA
  - Verifica a través de la siguiente tabla el uso de las fases de la estrategia, señala con una X de acuerdo a los que corresponda si o no.



Fase	Preguntas	si	no
<b>Antes</b>	¿Identificaste cuál es el propósito del autor?		
	¿ Conoces del tema?		
	¿Cuál es tu objetivo?		
<b>Durante</b>	¿Pudiste controlar tu velocidad lectora?		
	¿Enlazas tus conocimientos con la lectura?		
	¿ Releíste partes del textos?		
<b>Después</b>	¿Identificaste la idea principal del texto?		
	¿ Realizaste el resumen de la lectura?		
	¿ Aprendiste algo, después del ejercicio?		

Respondamos las siguientes preguntas.

1. En el texto, el uso de las comillas («») permite
  - A. Intercalar un comentario o aclaración del narrador.
  - B. Reproducir las intervenciones de uno de los personajes.
  - C. Incluir lo que piensa Úrsula de su destino.
  - D. Indicar lo que dice una de las mujeres del pueblo.
2. En el texto, José Arcadio, al enterarse de que Úrsula ha decidido no partir de Macondo,

- A. Reevalúa la idea de vivir en un territorio peninsular.
  - B. Intenta convencerla expresándole sus presagios.
  - C. Siente temor de que pueda cumplir sus amenazas.
  - D. Sigue clavando cajas y preparando la mudanza.
3. De acuerdo con lo dicho en el texto, para Úrsula, José Arcadio es un hombre
- A. Visionario, puesto que comprende las maneras en que Macondo logrará el desarrollo.
  - B. Analítico, ya que ha pensado en las desventajas de vivir en un terreno peninsular.
  - C. Dócil, porque tiene en cuenta la opinión de otros sin importar su propia voluntad.
  - D. Alocado, pues se deja llevar por ideas aligeradas sin reflexionar en torno a ellas.
4. En el texto quien grita “¡Carajo! Macondo está rodeado de agua por todas partes” es
- A. El narrador.
  - B. José Arcadio
  - C. El autor.
  - D. Úrsula.
5. Al inicio del texto, se hace uso de los puntos suspensivos (...) para
- A. Indicar el momento donde inicia la narración de quien está contando la historia.
  - B. Expresar la omisión de una parte de un texto que ha sido transcrito de manera literal.
  - C. Sorprender al lector del texto con acciones inesperadas que vendrán en este extracto.
  - D. Interrumpir la narración para insertar un inciso aclaratorio del autor del texto.
6. De acuerdo con las acciones de las mujeres en el texto, se puede concluir que Úrsula es
- A. Sumisa, ya que subordina su juicio al de los demás habitantes del pueblo.
  - B. Supersticiosa, debido a que su accionar responde a un sistema de creencias.
  - C. Audaz, pues logra modificar el curso de lo que parecía un hecho.
  - D. Optimista, porque piensa que en el futuro la comunidad gozará de cosas buenas.



<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>COLEGIO ALEMÁN DEUTSCHE SCHULE BARRANQUILLA</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p><b>COLEGIO ALEMÁN – DEUTSCHE SCHULE</b></p> <p><b>ESTRATEGIA TWA</b></p> <p><b>(ANTES, MEDIANTE Y DESPUÉS DE LA LECTURA)</b></p> <p><b>2018 -2019</b></p> <p><b>N°8 Colocando a prueba los 3 niveles</b></p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>			
<b>Nombre del estudiante:</b>			
<b>Klasse: 9 B</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Profesor(es):</b>	<b>Lizbana Rueda</b>
<b>Estrategias metacognitivas en la Lectura Crítica</b>			
<b>Objetivo: Aplicar la estrategia metacognitiva en el nivel critico</b>			

### Fases de lectura en 9 pasos:

#### ✓ Antes de la lectura

Esta fase está conformada por tres pasos:

El primer paso es **“pensar en el propósito del autor”**. Si utilizamos la analogía del piloto, diríamos: *“un piloto piensa en su objetivo antes de dirigirse a un lugar. De igual forma, cuando un autor escribe un texto, el autor está escribiendo para compartir información importante con el lector. Antes de leer, es importante pensar ¿cuál es el propósito del autor?”*

El segundo paso es activar sus conocimientos previos (*¿qué conozco del tema?*).

El tercer paso hace referencia a qué les gustaría conocer sobre dicho tema (*¿qué quiero aprender?*).

#### ✓ Durante la lectura

Leer demasiado rápido o demasiado lento puede dificultar la comprensión. En esta fase se les pide que piensen en su velocidad lectora haciendo uso de la analogía del piloto: *“Un piloto de avión debe verificar constantemente su velocidad; ir demasiado rápido o demasiado lento puede tener resultados desastrosos. Al leer, verificar la velocidad de la lectura es algo que también hacen los buenos lectores”*.

Otro paso consiste en que los alumnos sean capaces de **enlazar la información que están leyendo con sus conocimientos** (*¿la información que tengo a partir de la activación de mis conocimientos previos en la fase anterior coincide con lo que estoy leyendo en el texto?*). Y, por último, el tercer paso de esta fase consiste en **“releer partes del texto”**.

#### ✓ Después de la lectura

- ✓ Al estudiante se le enseña a encontrar la idea principal usando el RAP (en inglés *“read the paragraph”*), es decir, **leer el párrafo y preguntarse ¿cuál es la idea principal de este texto y/o párrafo?**, y luego debe intentar decirlo con sus propias palabras. En el siguiente paso, se le pide al alumno **que resuma la información que ha leído**. Y, finalmente, el alumno se pregunta *¿qué es lo que aprendí?*





Ahora practiquemos con los textos.

### CADA VEZ HAY MÁS OSOS SOLTEROS

Tras varias décadas estudiando a los osos del Refugio Nacional de Vida Salvaje de Kodiak, en Alaska, un equipo de biólogos liderados por Bill Leacock ha llegado a la conclusión de que la soltería se ha puesto de moda entre los osos pardos en los últimos años. “Estamos detectando menos grupos familiares que nunca”, dice Leacock. “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos”, puntualiza. Basándose en observaciones aéreas y a ras de suelo, los investigadores han detectado un claro incremento en el número de osos que viven solos. Entre 1985 y 2005 era del 47%, y desde entonces ha ascendido hasta el 69-85%. Además, estos animales están más dispersos que antes, con solo 250 individuos por cada 1.000 kilómetros, la mitad que hace una década. Leacock sospecha que los efectos del cambio climático sobre las estaciones, que causan entre otras cosas la tardía llegada de la primavera, podrían estar contribuyendo a estas alteraciones en el comportamiento de estos mamíferos, reduciendo su apareamiento. Tomado de: <http://www.muyinteresante.es/cada-vez-hay-mas-osos-solteros>. Oso pardo de Alaska cazando su presa favorita



Oso pardo de Alaska

#### Reflexión

4. Recordemos los 9 pasos de la estrategia TWA
  - Verifica a través de la siguiente tabla el uso de las fases de la estrategia, señala con una X de acuerdo a los que corresponda si o no.

Fase	Preguntas	si	no
<b>Antes</b>	¿Identificaste cuál es el propósito del autor?		
	¿ Conoces del tema?		
	¿Cuál es tu objetivo?		
<b>Durante</b>	¿Pudiste controlar tu velocidad lectora?		
	¿Enlazas tus conocimientos con la lectura?		
	¿ Releíste partes del textos?		
<b>Después</b>	¿Identificaste la idea principal del texto?		
	¿ Realizaste el resumen de la lectura?		

	¿ Aprendiste algo, después del ejercicio?		
--	--	--	--

Respondamos las siguientes preguntas

1. En el texto anterior se afirma que el investigador Bill Leacock
  - A. Sospecha que el cambio climático afecta los periodos de apareamiento de los osos.
  - B. Comprobó que la soltería entre los osos pardos es una tendencia a largo plazo.
  - C. Sospecha que desde el 2005 el número de osos que viven solos ha disminuido.
  - D. Comprobó que el efecto del cambio climático es la llegada tardía de la primavera.
2. Según el texto, que el número de osos que viven solos haya subido a 69-85 % implica que
  - A. En el futuro desaparecerán los osos pardos de Alaska y de otras partes.
  - B. En el pasado los osos pardos tenían un comportamiento similar al 2005.
  - C. En la actualidad los osos pardos viven más dispersos y se aparean menos.
  - D. En el presente han dejado de existir la mitad de los osos que había en 1985.
3. El pie de foto, respecto al contenido del texto,
  - A. Aporta información relacionada con los hábitos del oso pardo.
  - B. Amplía la información sobre la ubicación de los osos pardos de Alaska.
  - C. Explica lo que les pasa a los osos pardos antes de llegar el invierno.
  - D. Muestra los efectos del cambio climático sobre las estaciones en Alaska.
4. La referencia que aparece al final del texto permite
  - A. Conocer el autor y título del texto.
  - B. Señalar a quiénes se dirige el texto.
  - C. Indicar el medio donde se publicó.
  - D. Citar la fecha y la editorial de publicación.
5. En el texto, la expresión “Si es una tendencia a largo plazo o no, es algo que aún desconocemos” tiene la intención de
  - A. Convencer al lector sobre la importancia de este tipo de estudios.
  - B. Advertirle al lector de que la conclusión planteada no es definitiva.
  - C. Confirmar una nueva hipótesis sobre el comportamiento de los osos.
  - D. Asegurar que se trata de una predisposición de los osos a corto plazo.
6. En el texto hay una intención de objetividad al presentar
  - A. El nombre de los investigadores.
  - B. Conclusiones sin evidencias en el estudio.
  - C. Datos que apoyan las conclusiones.
  - D. Alternativas de solución al problema.

## Anexo # 3 Cartas de autorización

**COLEGIO MONSEÑOR VÍCTOR TAMAYO - ASOBOSQUE***Licencia de funcionamiento Res. No. 001546 de junio 6 del 2000**Emanada por la Secretaría Distrital de Educación**Carrera 7 No. 74 - 61 Tel. 3853524**Barranquilla - Colombia***CERTIFICA:**

Que se autoriza la aplicación de instrumento de lectura crítica a estudiantes de noveno para validar el pilotaje del mismo.

La autorización que aquí se concede sobre este material, es exclusiva para la producción de carácter educativo, sin ánimo de lucro y se usará exclusivamente como objeto de observación para la investigación de aula y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Se expide la siguiente certificación a petición del interesado, a los 4 días de febrero del 2019.



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social

**COLEGIO LIBERTADOR SIMÓN BOLÍVAR**  
**UNIÓN TEMPORAL COLEGIO COMUNIDAD SAN JOSÉ - FE Y ALEGRÍA BARRANQUILLA**  
Licencia de Funcionamiento Resolución N°00217 del 12 de Febrero del 2009  
NIT 900.256.968 - B Registro DANF 308001070920 Unale Riomar

**LA SUSCRITA RECTORA****CERTIFICA:**

Que se autoriza la aplicación de instrumento a estudiantes de noveno para validar el pilotaje del mismo.

La autorización que aquí se concede sobre este material, es exclusiva para la producción de carácter educativo, sin ánimo de lucro y se usará exclusivamente como objeto de observación para la investigación de aula y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Se expide la siguiente certificación a petición del interesado, a los 4 días de febrero del 2019.

Libis María Casiani Cassiani

CC.1.143.132.370

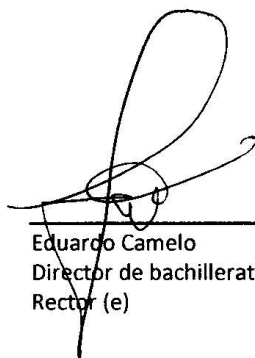
Los suscritos Director de Bachillerato y Rector encargado de Barranquilla, aprobado según Resolución N° 0000944 del 6 de abril de 2000, donde se le concede licencia de funcionamiento en los grados de Pre-Kinder, Kinder y Transición (Klasse 1) en el nivel de Pre-escolar, de 1º a 5º (Klasse 2 a 6) en el nivel de Básica Primaria, de 6º a 9º (Klasse 7 a 10) en el nivel de Básica Secundaria y 10º y 11º (Klasse 11 y 12) en el nivel de Media, emanada de la Secretaría de Educación Distrital.

### CERTIFICA:

Que se autoriza a las docentes **LIZBANA RUEDA VILLANOVA**, identificada con C.C 22.655.655 (docente de la institución) y **YEINIS PAOLA GUTIÉRREZ TORRES** identificada con C.C XXX (docente de la institución Minuto de Dios), el ingreso a la institución y aulas de clases para llevar a cabo proyecto de investigación, utilizando como población a la Klassen 9.

Se autoriza la aplicación de proyecto de investigación con el compromiso de socialización de resultados para la mejora de la calidad educativa.

Se expide la siguiente certificación a petición del interesado, a los **XXXXXX** del mes **XXXX**

  
 Eduardo Camelo  
 Director de bachillerato  
 Rector (e)



Calle 46 - Vereda Ma  
 Pácora  
 Barranquilla  
 Colombia

Tel. +57 (3) 470-8526

Asuntos Administrativos  
[administracion@colegioaleman.org](mailto:administracion@colegioaleman.org)

Asuntos Académicos  
[academico@colegioaleman.org](mailto:academico@colegioaleman.org)

[www.ds-barranquilla.org](http://www.ds-barranquilla.org)



**AUTORIZACIÓN DE USO DE IMÁGENES SOBRE  
FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES Y  
POBLACIÓN DE INVESTIGACIÓN  
(VIDEOS) PARA USO INSTITUCIONAL E  
INVESTIGACIONES**



La CORPORACIÓN CULTURAL COLEGIO ALEMÁN DE BARRANQUILLA, DEUTSCHE SCHULE, en adelante EL COLEGIO ALEMÁN, de conformidad con lo establecido en el artículo 288 del Código Civil (la patria potestad es el conjunto de derechos que la ley reconoce a los padres sobre sus hijos no emancipados, para facilitar a aquellos el cumplimiento de los deberes que su calidad les impone), artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y Ley 1098 de 2006 (código de la infancia y adolescencia), solicita la autorización del padre/madre de familia o acudiente del (la)-----

*Mariana Sigismund Renz*  
identificado (a) con tarjeta de identidad número 1043667873, alumno de EL COLEGIO ALEMÁN, para que integre la población de una investigación y comparezca ante la cámara, en una videograbación con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones de este establecimiento educativo y *que está relacionada a una investigación de aula que apunta al mejoramiento de la lectura crítica a través de una estrategia metacognitiva.*

La autorización que aquí se concede sobre este material, es exclusiva para la producción de carácter educativo, sin ánimo de lucro y se usará exclusivamente como objeto de observación para la investigación de aula antes mencionada, y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

En señal de conformidad, firmo la presente autorización en la ciudad de Barranquilla, a los 04 días del mes de febrero del año dos mil diecinueve (2019).

**NOMBRE DEL PADRE, MADRE O ACUDIENTE:**

*Katharina Renz*

**FIRMA:**

*Katharina Renz*

**C.C.:**

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:**

*Mariana Sigismund Renz*

**DOCUMENTO DE IDENTIDAD:**

Carrera 44a - Vía 803a  
Paseo 89  
Barranquilla  
Colombia

Tel. +57 (5) 352 21 20

Asuntos Administrativos  
administracion@colegioaleman.edu.co

Asuntos Académicos  
academico@colegioaleman.edu.co

www.colegioaleman.edu.co



**Anexos # 4 Material fotográfico**

Aplicación del pre-test



**Taller #1**





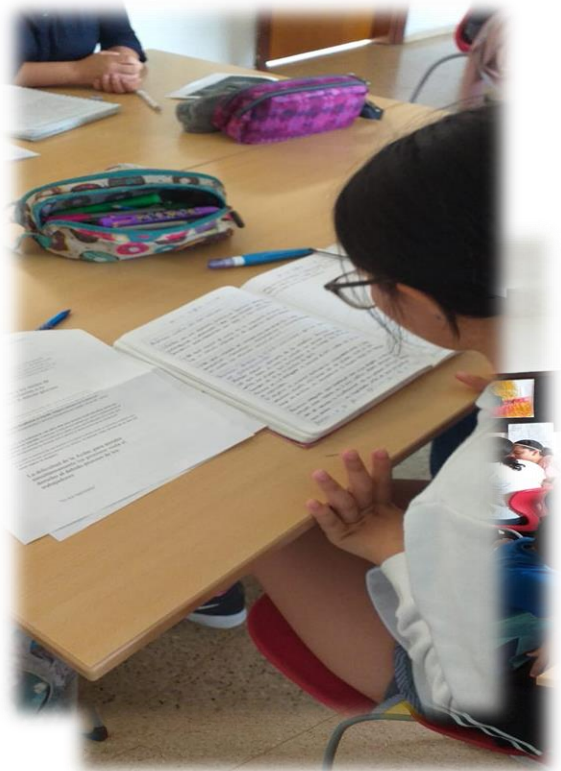
Taller #2



Taller #3



Taller #4



**Taller #5**





Taller# 6



Taller # 7



**Taller #8**



**Aplicación del pos-test**

